

# ***Elevmedvirkning.***

”At vi får være med på å bestemme”...Til en viss grad.

**Fride Valen**



Masteroppgave ved Utdanningsvitenskapelig fakultet.

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

**UNIVERSITETET I OSLO**

Våren 2010

© Fride Valen

2010

Elevmedvirkning

Fride Valen

<http://www.duo.uio.no/>

## Forord.

Å jobbe med denne oppgaven har vært både spennende og lærerikt. Jeg har fått ny innsikt i begrepet elevmedvirkning, og hvordan lærere og elever oppfatter medvirkningskomponenten. Jeg vil benytte anledningen til å takke de som har bidratt til at oppgaven nå ser dagens lys.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Rolf Mikkelsen ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Hans imponerende kunnskap på området, kritiske blikk og veiledning har vært avgjørende for at jeg har kommet meg igjennom den prosessen det er å skrive en masteroppgave. Hans engasjement for mitt prosjekt har vært til stor inspirasjon hele veien.

Jeg vil takke mine informanter for at de gav av sin tid og lot meg ta del i deres forståelse og erfaringer. Deres velvilje og åpenhet har gitt meg uvurderlig informasjon og innsikt rundt temaet. En ekstra takk går til "Lise" som fra første stund tok meg i mot, og var svært behjelpelig med å få nok elevinformanter.

Takk til Dag Fjeldstad som satt meg i kontakt med "Lise".

Jeg vil også takke mine meddstudenter og venner for viktige innspill, støtte og ikke minst pauser. Særlig takk til Henning som har "sparret" med meg underveis.

Til slutt vil jeg takke min familie. Til mine foreldre som har gått foran og lagt alle muligheter åpne for meg. Til lillesøster Marie for korrektur. For at dere tror på, og støtter meg i alt jeg gjør. Og en takk til snille, gode Håkon.

Oslo 24. mai 2010

Fride Valen

# Innhold

<b>FORORD.....</b>	<b>3</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>7</b>
1.1 PROBLEMSTILLING.....	9
1.2 ELEVMEDEVIRKNING .....	11
1.2.1 Begrepsdefinisjon.....	11
1.3 ELEVMEDEVIRKNING I LOVVERKET .....	13
1.3.1 Elevmedvirkning – Opplæringsloven.....	13
1.3.2 Elevmedvirkning i Prinsipper for opplæringen.....	13
1.4 ELEVMEDEVIRKNING I PLANVERKET.....	15
1.4.1 Elevmedvirkning i læreplanens generelle del .....	15
1.4.2 Demokrati i læreplanen for samfunnsfag .....	16
1.4.3 Demokrati i læreplanen for politikk og menneskerettigheter.....	17
1.5 TIDLIGERE FORSKNING PÅ ELEVMEDEVIRKNING .....	17
1.5.1 Civic Education Study .....	17
1.5.2 Elevundersøkelsen.....	18
1.5.3 Oppseding til demokrati .....	21
<b>2. TEORI.....</b>	<b>23</b>
2.1 HISTORISK BAKGRUNN OG UTVIKLING .....	23
2.1.1 Demokratiets plass i norsk skole og læreplaner.....	23
2.2 PROGRESSIV PEDAGOGIKK – JOHN DEWEY .....	25
2.2.2 Dewey og elevmedvirkning .....	28
2.3 DANNING I SKOLEN .....	29
2.3.1 Sosialisering til dannelse.....	30

---

2.3.2	<i>Klafki - Selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.....</i>	31
2.4	ELEVMEDEVIRKNING OG DANNING .....	32
2.5	DELIBERASJON .....	37
2.6	UTFORDRINGER FOR ELEVMEDEVIRKNING I KLASSEROMMET .....	38
2.6.1	<i>Det pedagogiske paradoks.....</i>	39
2.6.2	<i>Den asymmetriske lærer - elev relasjonen.....</i>	40
2.6.3	<i>Praktiske utfordringer.....</i>	41
<b>3.</b>	<b>METODE.....</b>	<b>43</b>
3.1	FENOMENOLOGI .....	43
3.2	DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU .....	44
3.3	UTVALG.....	45
3.3.1	<i>Strategisk utvalg - Tilgjengelighetssutvalg.....</i>	45
3.4	INTERVJUGUIDE.....	46
3.5	GJENNOMFØRING .....	49
3.6	ETISKE RETNINGSLINJER .....	50
3.6.1	<i>Informert samtykke.....</i>	50
3.6.2	<i>Fortrolighet/Konfidensialitet.....</i>	51
3.6.3	<i>Konsekvenser.....</i>	51
3.7	RELIABILITET OG VALIDITET .....	52
3.7.1	<i>Transkripsjonens reliabilitet og validitet.....</i>	52
3.8	TROVERDIGHET, BEKREFTBARHET OG OVERFØRBARHET .....	53
<b>4.</b>	<b>ANALYSE.....</b>	<b>55</b>
4.1	SAMFUNNSFAG /POM UNDERVISNINGEN – MÅL OG DANNING .....	56
4.2	KLASSEROMSKLIMA I FORHOLD TIL MILJØ OG YTRING AV EGNE MENINGER .....	57

---

4.2.1	<i>Elever og lærers forståelse av elevmedvirkning.....</i>	62
4.2.2	<i>Erfaringer med elevmedvirkning i klasserommet.....</i>	66
4.2.3	<i>Muligheter og begrensinger for elevmedvirkning .....</i>	74
4.2.4	<i>Elevmedvirkning og forholdet mellom elev og lærer.....</i>	79
<b>5.</b>	<b>OPPSUMMERING OG DISKUSJON .....</b>	<b>81</b>
<b>6.</b>	<b>KONKLUSJON .....</b>	<b>85</b>
<b>7.</b>	<b>KILDELISTE.....</b>	<b>88</b>
<b>8.</b>	<b>VEDLEGG .....</b>	<b>93</b>
8.1	VEDLEGG 1 .....	93
8.1.1	<i>Intervjuguide lærer.....</i>	93
8.2	VEDLEGG 2 .....	95
8.2.1	<i>Intervjuguide elever .....</i>	95
8.3	VEDLEGG 3 .....	97
8.3.1	<i>Samtykkeerklæring - Foresatte .....</i>	97
8.4	VEDLEGG 4 .....	98
8.4.1	<i>Samtykkeerklæring – Elever/Lærer .....</i>	98

# 1. Innledning

Demokrati betyr folkestyre, der verdier som frihet og likhet står sentralt. Det er individene som danner et politisk fellesskap og markerer innholdet i beslutningene som samfunnet skal rette seg etter (Østerud m.fl. 2004:39). En politisk styreform hvor innbyggerne selv bestemmer de politiske beslutningene, og hvor alle har lik mulighet til innflytelse, kalles for et demokrati (Svennson 1997:39). Demokratiet er bygd på prinsippet om folkesuverenitet, dette stiller krav om et opplyst folk, et folk som gjennom læring og erfaring har utviklet en politisk dømmekraft.

De siste tiårene har globalisering og sterkere internasjonalisering av samfunnet tatt form i stadig sterkere grad. Begrepet globalisering kan forstås som at verden preges av omfattende og hurtig flyt av informasjon, kapital, personer og varer over lave statsgrenser og lange avstander (Østerud m.fl. 2003). Økonomisk utvikling, internasjonale konflikter og klimakrise skaper nye krav til samfunnet som i sin tur vil ha konsekvenser for demokratiet. Utviklingstendenser i forhold til globaliseringen hvisker ut nasjonale grenser, og nasjonale beslutninger og myndighet overføres til overnasjonale organer, eller reguleres gjennom internasjonale avtaler. De demokratiske transformasjonene som følger av denne utviklingen stiller medborgere ovenfor nye utfordringer i form av demokratisk kompetanse og deltakelse i politiske samfunnsprosesser (Solhaug 2003:16). En mer kompleks verden med nye utfordringer for det nasjonale demokratiet, samtidig som at det nasjonale demokratiet kanskje i større grad utvider seg fra det lokale og nasjonale (Tønnessen & Tønnessen 2007:53). Videre møter demokratiet utfordringer i forhold til nedadgående politisk deltakelse som gir nytt fokus på opplæring til demokrati både i et deltaker- og representativt demokratiperspektiv:

”Nedgang i deltakelse i det organiserte sivile samfunnet kan føre med seg at færre engasjeres i den offentlige debatten, og til å delta og utforme politikken for det samfunnet vi lever i. Det fører med seg at de som allerede er i posisjon får friere spillerom på kort sikt. På lengre sikt åpner det for en kløft mellom politisk valgte og medborgere som gjør det vanskelig å kommunisere om f. eks. utviklinga av demokratiet” (Solhaug 2003:18).

Et velfungerende demokrati forutsetter at samfunnsmedlemmene deltar aktivt i samfunnslivet. Skolen har som en av sine oppgaver å innlemme elevene i det demokratiske samfunnet. På den ene siden er demokratiet avhengig av oppslutning for å opprettholdes, og for det andre er det avhengig av at samfunnsmedlemmene er kompetente og motiverte til å

---

delta og møte utfordringene, og videreføre demokratiet. Utdanning til, og oppdragelse i demokrati og demokratisk deltakelse gir elevene praksis i demokratiske spilleregler og verdier. Skolen har i tråd med denne samfunnsutviklingen et overordnet mål om å utvikle kompetente samfunnsborgere med et demokratisk verdsett som makter å delta i et stadig mer komplekst samfunn.

For at demokratiet skal ha gunstige levekår, og videreutvikles, trenger man aktiv deltakelse fra samfunnsmedlemmene, og at de kan sette seg inn i demokratiske institusjoner som kan fremme demokratiet og bidra til det. I skolen og samfunnsfagklasserommet innebærer det å ha en aktiviserende tilnærming og inkludere elevene. En rekke formuleringer i læreplanen for samfunnsfag og de ulike programfagene for samfunnsfag støtter opp under opplæringslovens krav om elevmedvirkning, særlig under formål med faget som omhandler demokratiske verdier og prinsipper. Samfunnsfaget skal forberede elevene på deltakelse, og samfunnsfaget inviterer da, gjennom formål med faget og kompetansemålene, elevene til deltakelse i klasserommet som en slags ”praksis” før deltakelse i samfunnet. Nettopp derfor har kanskje samfunnsfaget et særlig ansvar i forhold til å inkludere elevene i avgjørelser, og fremme elevmedvirkning. Skolen, og kanskje spesielt gjennom samfunnsfaget og de ulike programfagene, forfekter et syn om at deltakelse i skolen skal overføres til demokratisk deltakelse. Opplæringen i demokrati og politikk kan i så måte sies å være dannelseslæring, dersom skolen og læreren er i stand til å aktivere elevenes persepsjon, og at denne kunnskapen forankres i eleven som demokratiske holdninger og verdier. Elevmedvirkning er således en gylden mulighet til å fremme en deltakerdemokratisk identitet i våre elever.

Civic Education rapporten skiller mellom to former for demokrati som styringsform: Det første, *det representative perspektivet* kjennetegnes ofte av organisasjonsfrihet, ytringsfrihet, åpenhet og rettssikkerhet. Alle kan søke politiske verv, og frie, åpne valg bestemmer hvem som får vervene. Elevrådssystemet i skolen kan tolkes inn i dette representative perspektivet. En mer omfattende tilnærming legger vekt på deltagelse utover valgdeltagelse, som det sentrale kjennetegnet på demokrati, også forstått som *deltagerdemokratiske perspektivet* (Mikkelsen m.fl. 2001). Dette perspektivet kan tolkes som et mer ambisiøst krav til demokratiet, som krever mer aktiv deltagelse på alle områder. Elevmedvirkning i skolen vil falle under et deltagerperspektiv.



---

Kravet om elevmedvirkning finner vi i opplæringsloven. Det er to hovedområder for elevenes medvirkning i skolen og dens utdanningsaktiviteter. Det første området omfatter de overordnede rammene for elevmedvirkning som er fastlagt på et utdanningspolitisk plan, og det er disse som legger de formelle føringene for elevmedvirkning. Dersom elevene skal kunne medvirke i noe betydningsfull grad må de overordnede rammebetingelsene være av en relativt åpen karakter. Det andre hovedområdet for elevmedvirkning dreier som om den daglige praksisen i skolen (Illeris2006:255). Den formelle elevmedvirkningen i videregående skole skjer først og fremst gjennom elevråd, skoleråd, styrer og allmøter (Mikkelsen m.fl. 2002:37). Sakene disse organene behandler spenner fra studie- og fagtilbud, bruk av ressurser, vedlikehold og skolemiljø til andre skolerelaterte aktiviteter. Opplæringsloven forplikter alle videregående skoler til å ha et elevråd, og elevrådet skal i prinsippet stå fritt til å ta opp alle saker de ønsker. Gjennom opplæringsloven er også skolene pålagt til å ha et skoleutvalg der elevrådet skal være representert med to representanter. Den uformelle elevmedvirkningen skjer først og fremst i klasserommet og i den daglige undervisningen. Det er den uformelle elevmedvirkningen jeg vil ta for meg i denne oppgaven.

For å belyse temaet vil jeg i dette kapittelet gjøre rede for problemstillingen, og vise til tidligere forskning på elevmedvirkning. I kapittel 2 presenteres det teoretiske rammeverket, etterfulgt av metodisk tilnærming i kapittel 3. Kapittel 4 inneholder analyse av det innsamlede datamaterialet, og deretter følger en oppsummering av resultatene samt diskusjon i kapittel 5. Det hele rundes av med konklusjon i kapittel 6.

## 1.1 Problemstilling

Formålet med denne oppgaven er å skaffe fram ny kunnskap om hva elevmedvirkningsbegrepet betyr for lærere og elever, og om hvordan elevmedvirkning fortoner seg i samfunnsfag- og politikk og menneskerettigheter klasserommet med hensyn til muligheter og begrensinger i realiseringen av denne.

Elevmedvirkning er et begrep som tolkes ulikt, men det kan eksemplifiseres gjennom to ytterpunkter. Elevmedvirkning kan tolkes som deltakelse gjennom demokratiske beslutningsprosesser, som for eksempel gjennom elevrådssystemet, uten at det direkte

---

nødvendigvis berører den enkeltes deltakelse og innflytelse på egne læringsprosesser. Det andre ytterpunktet er at elevene selv tar fullt og helt ansvar for, og tar beslutninger i forbindelse med egne læringsprosesser. Innrammingen av elevmedvirkning i norsk skole kan dermed ha ulik grad presentert ved de to ytterpunktene, der sterk grad av elevmedvirkning er presentert ved det siste ytterpunktet, og en svak grad av medvirkning presentert ved deltakelse i demokratiske beslutningsprosesser.

Spørsmålet i denne oppgaven er hvilket innhold har dette medvirkningsbegrepet for de fremste aktørene dette begrepet omfatter – altså for lærere og elever? Elevmedvirkning beskrives ofte som et utopisk ideal – et demokratisk forhold mellom elever, lærere og skoleadministrasjonen, der elevene skal ha medbestemmelse knyttet til sin egen skolehverdag, men forholdet mellom lærer og elev er intet forhold med likestilte parter, men en asymmetrisk relasjon der læreren er i besittelse av en makt i kraft av sin autoritet. Hvordan opplever elever og lærere denne relasjonen i forhold til elevenes medvirkning?

Jeg har tidligere redegjort for det demokratiske dannelsesprosjektet som et overordnet mål i opplæringen, og også samfunnsfagets finner mye av sin legitimitet i dette prosjektet. ”Samfunnsfaget er det faget i skolen som i størst grad svarer til en medborgeropplæring her i Norge...” (Solhaug 2008:257). Mye av legitimiteten til samfunnsfaget ligger i at det skal forberede elevene på deltakelse i samfunnet (Børhaug 2005 i Solhaug 2006:229). I dette ligger det at elevene skal tilegne seg det Ochoa-Becker kaller en demokratisk kompetanse- å utdanne kunnskapsrike, kompetente, demokratiske medborgere (Ochoa-Becker 1996:6). Selv om Solhaug og Børhaug her referer til samfunnsfaget slik det er beskrevet i reform 94 og den foregående læreplanen L97, så er demokrati og deltakelse fremdeles sterkt tilstedeværende i samfunnsfaget i K06. Samfunnsfaget og de tilhørende programfagene har således en viktig funksjon i vårt samfunn da den skal sosialisere våre unge håpefulle til samfunnsmedlemmer som evner å bidra til, og også forandre samfunnet. Samfunnsfaget er et verdi- skapende fag, det fremmer et sett av demokratiske verdier og prinsipper som det er ønskelig at elevene skal ta opp i seg og gjøre til ledende verdier i sitt eget liv. Slikt sett ønsker samfunnsfaget og programfagene å utvikle en demokratisk identitet i elevene da de verdiene faget fremmer er ment til å hjelpe eller å vise vei for elevenes egen identitetsskapelse og utforming.

---

Nettopp derfor har samfunnsfaget, kanskje fremfor noe annet fag, ansvar for å utvikle selvstendige, kritiske og kompetente beslutningstakere. Ikke minst er elevmedvirkning sterkt forankret i det demokratiske verdisetet skolen, og da særlig samfunnsfaget forfekter. Det er derfor også interessant å undersøke nærmere hva elever og lærere ut fra sitt eget ståsted mener legger til rette for eller hemmer elevmedvirkning. Følgende problemstilling ligger til grunn for denne oppgaven:

**Hvilket innhold legger elever og lærere i begrepet elevmedvirkning?  
Og hvilke muligheter og begrensninger mener de medvirkningskomponenten har i samfunnsfagklasserommet?**

Som empirisk grunnlag for denne oppgaven har jeg intervjuet en samfunnsfaglærer som underviser i fellesfaget samfunnsfag og programfaget politikk og menneskerettigheter på en videregående skole utenfor Oslo, og et utvalg elever i to klasser om elevmedvirkning. Fokus har særlig vært på lærer og elevers subjektive forståelse av begrepet elevmedvirkning, opplevelse av og erfaring med elevmedvirkning, og medvirkningens muligheter og begrensninger i klasserommet.

## 1.2 Elevmedvirkning

### 1.2.1 Begrepsdefinisjon

Å medvirke vil si at man er med på delta eller ta del i en handling, prosess, beslutning eller avgjørelse. En slik definisjon av medvirkning er vid, og den sier ingenting om hvor aktiv den trenger å være, hva slags beslutninger, prosesser, handlinger eller avgjørelser det er snakk om. Når vi snakker om elevers medvirkning i skolen omtales det med begrepet *elevmedvirkning*. Solhaug (2005) definerer elevmedvirkning som at "*elever på en eller annen måte aktivt involverer seg i forhold som angår dem*" (Solhaug 2005:3). Også Solhaug sin definisjon kan sies å være en vid forståelse av begrepet. Først og fremst er det uklart hva som menes med *forhold som angår dem*. Man kan argumentere med at de fleste forhold i skolen på en eller annen måte angår elevene. Alt fra farge på veggen i kantina til hvordan skolebudsjettet skal fordeles er i prinsippet noe som til syvende og sist angår elevene i varierende grad, og spørsmålet blir da om hvor langt elevenes medvirkning skal gå. Den sier

---

heller ingenting om hva som menes med å *involvere* seg. Når jeg allikevel velger å støtte meg til Solhaug sin tolkning av elevmedvirkning er det nettopp fordi den favner bredt. En avgrensning av begrepet kan føre til at man i større grad utelukker elever og læreres subjektive forståelse av begrepet elevmedvirkning. Slik jeg ser det så inneholder Solhaugs forståelse de viktigste komponentene for medvirkning; det å involvere seg henspiller på at det må være en aktiv handling fra elevenes side. Likevel savner jeg deltakelse aspektet i Solhaugs definisjon. Ordet medvirkning inviterer til at elevene *deltar* i en eller annen grad i beslutningsprosesser. Det kan således være forskjellige grader av medvirkning betinget av den funksjonen den som medvirker har, eller gis av den som legger premissene. I klasserommet er det læreren som autoritetsfigur og leder som er denne premissleverandøren.

Medvirkningsbegrepet kan også sees i sammenheng med empowerment begrepet slik det brukes av Ira Shor (1992);

”Empowering education, as I define it here, is a critical-democratic pedagogy for self and social change. It is a student centered program for multicultural democracy in school and society... Empowerment here does not mean students can do whatever they like in the classroom. Neither can the teacher do whatever she or he likes. The learning process is negotiated, requiring leadership by the teacher and mutual teacher-student authority” (Shor 1992:20-21).

Empowerment vil si at det skjer en myndiggjøring av eleven, og de kunnskaper og erfaringer han eller hun bringer med seg. Å gi elevene retten til å medvirke innebærer at de myndiggjøres i den forstand at deres subjektive og kollektive meninger anerkjennes. Det innebærer også at elevenes aktive handlinger skjer ovenfor et organ som er lydhør for denne involveringen, og som lærer må man skape et åpent klasserom der det er rom for elevenes medvirkning. Elevene må gis et handlingsrom der de kan delta og medvirke til sine omgivelser og livsvilkår som individer og medlemmer av et sosialt fellesskap.

---

## 1.3 Elevmedvirkning i lovverket

### 1.3.1 Elevmedvirkning – Opplæringsloven

Både den formelle og uformelle elevmedvirkningen i videregående skole er forankret i opplæringsloven. I denne oppgaven er fokuset på den uformelle elevmedvirkningen, og jeg vil her referere til sistnevntes forankring i opplæringsloven. Under seksjon 1-1, formålet med opplæringa, heter det:

”Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte... Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad... Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast”. (Opplæringsloven 2009: § 1-1. *Formålet med opplæringa*)

Den uformelle elevmedvirkningen henter sin kraft i opplæringsloven som sier at elevene har lovfestet rett til medansvar og medvirkning, og at de skal møtes med respekt og tillit. I prinsippet forplikter skolene seg til å la elevene medvirke.

### 1.3.2 Elevmedvirkning i Prinsipper for opplæringen

Prinsipper for opplæringen sammenfatter og utdyper bestemmelser i opplæringsloven, forskrift til loven, herunder læreplanverket for opplæringen, og må ses i lys av det samlede regelverket. Prinsippene bidrar til å tydeliggjøre skoleeiers ansvar for en opplæring som er i samsvar med lov og forskrift, i tråd med menneskerettighetene og tilpasset lokale og individuelle forutsetninger og behov (Prinsipper for opplæringen 2006:1). I prinsipper for opplæringen, under den delen som heter læringsplakaten, heter det at skolen og lærebedriften skal legge til rette for elevmedvirkning (Oppl.l. § 1-2, forskrift kap. 22 og læreplanverkets generelle del, i Prinsipper for opplæringen 2006:2). Videre under overskriften

*Elevmedvirkning* finner vi at:

”Skolen og lærebedriften skal forberede elevene på deltakelse i demokratiske beslutningsprosesser og stimulere til samfunnsengasjement både nasjonalt og internasjonal. I opplæringen skal elevene utvikle kunnskaper om demokratiske prinsipper og institusjoner. Skolen og lærebedriften skal legge til rette for at elevene får erfaring med ulike former for deltakelse og medvirkning i demokratiske prosesser både i det daglige arbeidet og ved deltakelse i representative organer”

---

Sitatet ovenfor illustrerer de ulike formene for elevmedvirkning i skolen; Elevene skal delta i uformell elevmedvirkning gjennom å medvirke i det daglige arbeidet i skolen, og gjennom den formelle elevmedvirkningen i representative organer som elevråd.

Lovverket fremhever skolens samfunnskontraktrakt; den skal utdanne de unge til demokrati. Det stadfestes at skolen er en samfunnsinstitusjon der elevene skal læres opp i, og få erfaring med demokrati gjennom deltakelse medvirkning for og kunne delta i demokratisk samhandling og beslutningsprosesser på et nasjonalt og internasjonalt nivå. Elevene skal ikke bare forberedes til å delta praktisk i demokratiet, de må også utstyres med den kunnskap og de ferdigheter som trengs til å videreføre og utvikle demokratiet. Det er her samfunnsfaget og programfagene henter sin legitimitet; Faget skal stimulere til oppslutning om, og engasjement for demokratiske verdier. Den skal forberede elevene på deltakelse i demokratiet gjennom at faget skal gi elevene kunnskap om demokratiet, og kompetanse til å delta i det. I prinsipper for opplæringen presiseres det også nærmere hva som menes med at elevene skal medvirke:

”Elevmedvirkning innebærer deltakelse i beslutninger som gjelder egen og gruppens læring... Elevene skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen innenfor rammen av lov og forskrift herunder læreplanverket. Hvor omfattende medvirkningen vil være, og hvordan den utøves, vil variere blant annet i forhold til alder og utviklingsnivå. Elevmedvirkning forutsetter kjennskap til valgmuligheter og deres mulige konsekvenser. Arbeidet med fagene vil på ulike måter bidra til at elevene blir kjent med egne evner og talenter. Det vil øke deres muligheter for medvirkning og evne til å ta bevisste valg”. (FNs konvensjon om barnets rettigheter, artikkel 12 nr. 1, oppl.l. § 1-2 og § 9a og læreplanverkets generelle del, i Prinsipper for opplæringen 2006:4).

I henhold til prinsipper for opplæringen og opplæringsloven innebærer elevmedvirkning at elevene har rett til å delta i beslutninger som gjelder sin egen så vel som gruppens læring. Elevene skal også lære seg å sette individuelle mål, få muligheten til å være med på å lage planer og vurdere sine egne og andre sine prestasjoner. Lovverket sier imidlertid også implisitt at rettighetene til elevmedvirkning er under forutsetning av at elevene kjenner til valgmuligheter og deres mulige konsekvenser. Det tar sikte på å gi elevene en demokratisk dannelse og kompetanse som gjør de i stand til å fatte egne selvstendige avgjørelser. Elevmedvirkning i lovverket forstås altså som at elevene som ansvarlige beslutningstakere må være inneforstått med konsekvensene av egne valg. For å medvirke trenger man kunnskaper og ferdigheter om hva dette faktisk innebærer og hvilket utfall dette medfører.

---

## 1.4 Elevmedvirkning i planverket

### 1.4.1 Elevmedvirkning i læreplanens generelle del

”Skolen er et miniatyrsamfunn som bør brukes aktivt for å lære slike ferdigheter. Elevene må trekkes med i mange slike avgjørelser, for evnen til deltakelse styrkes ved bruk. I et samfunn med så komplekse institusjoner som vårt er dette vesentlig” (Den generelle delen av læreplanen 1993:18).

Sitatet ovenfor vektlegger demokratiske prinsipper og verdier i skolen, og tanken om at elevene skal tas med i avgjørelser. Tanken er at ”trening” og forberedelse i skolen vil kunne overføres til øvrig politisk og samfunnsdeltakelse. Opplæringen, undervisningen og læringen skal være forankret i et demokratisk verdsett som forbereder elevene på deltakelse i demokratiet. I avsnittet om det *samarbeidende menneske* heter det at:

”Elever og lærlinger bør ta del i et bredt spekter av aktiviteter der alle får plikter for arbeidsfellesskapet: øvelse i å tre fram for andre, presentere et syn, legge planer, sette dem i verk og gjennomføre et opplegg. Det innebærer at elevene fra første dag i skolen - og stadig mer med økende alder - må få plikter og gis ansvar, ikke bare for egen flid og framgang, men også overfor andre elever og de øvrige medlemmer av skolefellesskapet... Medvirkning i utvikling av et sosialt fellesskap bidrar til personlig vekst, særlig når det medfører samarbeid mellom mennesker på ulike trinn eller med ulike anlegg og ressurser. Elevene bør derfor komme med i praktisk arbeid, der de dels er ytere og dels mottakere av tjenester. De bør komme i vane med å ta ansvar i dagens samfunn som forberedelse til deltakelse i morgendagens” (Den generelle delen av læreplanen 1993:17).

Den generelle delen av læreplanen tegner et bilde av den aktive og lærelystne eleven som lærer ved egne erfaringer. Elevene skal være aktive og medvirkende deltakere i klasserommet. Medvirkningsbegrepet her knyttes opp til personlig vekst for elevene, samtidig som at det bidrar til det sosiale fellesskapet. Ved å medvirke i sitt eget utdanningsløp skal de trenes i å ta ansvar og som forberedelse til deltakelse. Dette skal i prinsippet skje ved at elevene tildeles ansvar og gjennom kunnskap og ferdigheter blir utrustet til å delta i demokratiet som kompetente samfunnsmedlemmer.

---

### 1.4.2 Demokrati i læreplanen for samfunnsfag

En læreplan er: ”Sentrale virkemidler som gir en nærmere utforming av de generelle mål som er satt for skolen, og som gir bestemmelser om timeplan, faginnhold, arbeidsmåter og vurdering” (Engelsen 2002: 28). Samfunnsfaget er et fellesfag som er gjennomgående fra barneskolen til og med 1 året på videregående skole. Samfunnsfaget i videregående opplæring omfatter hovedområdene individ og samfunn, arbeids- og næringsliv, politikk og demokrati, kultur, og internasjonale forhold. Læreplanen er forankret i demokrati som styreform, og fremmer demokratiske verdier. Under formål med samfunnsfaget finner vi det demokratiske aspektet;

”Føremålet med samfunnsfaget er å medverke til forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdier og likestilling og til aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking”. (Læreplan i samfunnsfag 2006:1).

Samfunnsfaget skal gi framtidige borgere informasjon og opplysning om samfunn og politikk, slik at de skal utvikle seg i retning til å bli bevisst hvilke rettigheter og plikter de har i et demokrati (Tønnesen & Tønnesen 2007:65). Demokratiske verdier og prinsipper er overordnet, og evnen til selvstendige beslutninger og deltakelse står sentralt;

”Samfunnsfaget skal difor gje djupare forståing av forholdet mellom samfunnslivet og det personlege livet, og stimulere til erkjenning av mangfaldet i samfunnsformer og levevis. På denne bakgrunnen skal faget gje elevane større evne til å tenkje fritt, perspektivrikt, kritisk og tolerant. Ved å påverke lysta til å søkje kunnskap om samfunn og kulturar skal faget òg fremje evna til å diskutere, resonnerer og til å løyse problem i samfunnet. Ved å gjere elevane nyfikne og stimulere til undring og skapande arbeid vil faget kunne setje dei betre i stand til å forstå seg sjølv, meistre si eiga verd og motivere til ny innsikt og livslang læring” (Læreplan i samfunnsfag 2006:1).

Læreplanen i samfunnsfag og formuleringene i denne vitner om at den setter høye mål basert på demokratiske verdier, og for hva samfunnsfaget og skolen kan bidra med i demokratiopplæringen. Læreplanen legger vekt på *kunnskap om* demokratiet og generell samfunnslære. Elevene skal blant annet kunne gjøre greie for og identifisere demokratiske system, ordninger og institusjoner, men vi finner også demokratiske *ferdigheter* i at elevene skal drøfte og diskutere som understreker ferdighets- og holdningsaspektet ved elevenes demokratiske kompetanse og danning. Gjennom bruken av drøftningsbegrepet så retter læreplanen i samfunnsfag mot å utvikle sentrale demokratiske tenkeferdigheter hos elevene (Mikkelsen m.fl. 2002:51).



### 1.4.3 Demokrati i læreplanen for politikk og menneskerettigheter

Politikk og menneskerettigheter (POM) er et av fire programfag under Politikk, individ og samfunn. I tillegg til POM, består Politikk, individ og samfunn av sosialkunnskap, samfunnsgeografi, sosiologi og sosialantropologi. POM er delt inn i hovedområdene politiske prosesser og institusjoner, demokrati og medborgerskap, internasjonale politiske systemer og aktører, internasjonale samarbeidsforhold og konflikter, menneske- rettighetenes verdigrunnlag og menneske- rettighetene i politisk praksis. Formålet med politikk, individ og samfunn beskrives som følgende i læreplanen:

”Programfaget politikk, individ og samfunn skal bidra til å utvikle selvstendige individer som bygger opp sitt medborgerskap i møte med verden, kulturer og lærestoff... Programfaget politikk, individ og samfunn er et allmenndannende fag som skal stimulere til engasjement og demokratisk deltakelse gjennom arbeid med verdi- og samfunnsspørsmål... Programfaget skal utvikle kompetanse som kan danne grunnlag for deltakelse i arbeids- og yrkesliv og for videre studier” (Læreplan i politikk, individ og samfunn 2006: 1).

I likhet med fellesfaget samfunnsfag, legger programfaget POM vekt på demokratiske kunnskaper og ferdigheter, samt solidaritet og toleranse. Elevene skal gjennom faget forberedes og stimuleres til demokratisk deltakelse, til selvstendig liv, men også i solidaritet med andre medborgere. Kompetansemålene tar sikte på å utvikle kunnskap om de ulike hovedområdene innenfor faget, med en forankring i demokratiske verdiene, samt at elevene skal kunne vise ferdigheter som å diskutere, drøfte, tolke og analysere.

## 1.5 Tidligere forskning på elevmedvirkning

### 1.5.1 Civic Education Study

Civic Education Study er en internasjonal undersøkelse der målet er å gi et bilde av unge menneskers demokratiske beredskap og vilje til engasjement. Undersøkelsen kartlegger grunnleggende trekk ved skoleelevers demokratiske beredskap, og gir dermed et bilde av hovedtrekk og indikasjoner på elevenes demokratirelaterte kunnskaper, ferdigheter, oppfatninger og holdninger. Den demokratiske beredskapen er kartlagt som en del av en demokratisk kompetanse der både kunnskaper, ferdigheter, oppfatninger og holdninger er sentrale. Viljen til engasjement er kartlagt som elevenes interesse for politikk, og som

---

nåtidig og mulig framtidig deltakelse. Videre ønsker undersøkelsen å kartlegge skolens rolle i forhold til unge menneskers forberedelse til aktiv demokratisk deltakelse i samfunnet (Mikkelsen m.fl. 2002:1-2). Jeg henviser til Civic undersøkelsens resultater fra videregående skole. Den norske undersøkelsen ble gjennomført i 2000, der 124 tilfeldige utvalgte skoler deltok i studien. Ved hver av disse skolene ble en tilfeldig trukket 2. klasse plukket ut til å gjennomføre undersøkelsen (Mikkelsen m.fl.2002:9-11).

Når det gjelder elevens oppfatninger i forhold til *betydningen av deltakelse i skolesamfunnet* fikk elevene presentert syv utsagn som omhandlet dette, der de skulle krysse av for *svært uenig*, *uenig*, *enig*, *svært enig* og *vet ikke* (Mikkelsen m.fl.2002:212). Elevene i studien svarer positivt på betydningen av elevdeltakelse i skolen. På spørsmål som handler om å *samarbeide*, *gå sammen*, *organisere seg* og *delta i elevråd*, svarer mer enn fire av fem elever at dette har stor eller svært stor betydning. Norske elever virker til å være fellesskapsorienterte, samarbeidsvillige og har stor tro på at de i fellesskap kan få til ting. De tillegger også elevrådet betydning for elevdeltakelse i skolesamfunnet.

Når det kommer til klasserommet som demokratisk arena svarer elevene i videregående skole at ”de i relativt stor grad er med på planlegging, valg av arbeidsmåter og vurdering” (Mikkelsen m.fl. 2002:216). Det er dette som i plan- og lovverket er forstått og definert som elevmedvirkning. I Civic studien omtales dette som både elevinnflytelse, elevdeltakelse, medbestemmelse og medvirkning. Det tegnes et bilde av et norsk klasserom som er åpen for elevens medvirkning. Elever i videregående skole ønsker innflytelse på det som skjer i skolen. De ønsker innflytelse på didaktiske forhold, men også mer innflytelse på hvilke lærere de har, skoleregler og ressursbruken i skolen (Mikkelsen m.fl. 2002:218-22).

### 1.5.2 Elevundersøkelsen

”Etter opplæringsloven er skoleeiere/skoleledere med ansvar for elever på 7. og 10. trinn og på Vg1 pålagt å gjennomføre Elevundersøkelsen. Dette gjelder både offentlige og private skoler, jf. Forskrift til opplæringsloven § 2-3 og forskrift til privatskoleloven § 2-3” (9).

Elevundersøkelsen er en nettbasert undersøkelse der elever i grunnskolen og videregående opplæring har fått mulighet til å vurdere sitt eget læringsmiljø. Den uttalte hensikten fra utdanningsdepartementet er at via Elevundersøkelsen skal elevene kunne påvirke sin

---

opplæring på skolen gjennom å si sin mening om forhold som er viktige for læring og trivsel (Skaalvik mfl 2009:9). Elevundersøkelsen utføres en gang pr skoleår, og undersøkelsen er obligatorisk for 7. trinn, 10. trinn og videregående trinn 1. Undersøkelsen ser nærmere på temaer som trivsel, mobbing, motivasjon, arbeidsmiljø, elevdemokrati og elevmedvirkning. Resultatene som gjengis her er hentet fra undersøkelsen i 2009, og disse viser liten endring fra tidligere undersøkelser. Undersøkelsen bruker ulike begreper for det som oppfattes som defineres som elevmedvirkning i plan- og lovverket, og den bruker begrepene elevdemokrati og medbestemmelse. Det første, temaet "Elevdemokrati" tar for seg den formelle elevmedvirkningen ved å måle elevenes opplevelse av elevdemokrati ved skolen gjennom elevrådet, og elevenes tilfredshet med elevrådets arbeid ved skolen, altså den formelle elevmedvirkningen. Hvordan elevene oppfatter den formelle elevmedvirkningen kan være et tegn på hvilke kår elevenes medvirkning har i skolen, og er en indikasjon på hvordan den uformelle elevmedvirkningen kan tenkes å være. Den formelle elevmedvirkningen ble målt ved to spørsmål, henholdsvis:

- Hvor godt arbeid synes du elevrådet gjør på skolen?

Elevene kunne velge å krysse av for følgende svaralternativer: Verdien 1 betyr svært dårlig. Verdien 2 betyr dårlig. Verdien 3 betyr litt godt. Verdien 4 betyr godt og verdien 5 betyr svært godt.

- Hører skolen på elevenes forslag?

Elevene kunne krysse av for følgende svaralternativer:

Verdien 1 betyr aldri, verdien 2 betyr sjelden, verdien 3 betyr av og til, verdien 4 betyr ofte, mens verdien 5 betyr svært ofte eller alltid.

Elevene havner i gjennomsnitt på skåren 3,4 når det gjelder elevdemokrati, altså over middels på skalaen (Skaalvik 2009: 49-59).

Det andre temaet "medbestemmelse" er det som går direkte på hva plan- og lovverket forstår med den uformelle elevmedvirkningen; at elevene skal delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Medbestemmelse ble målt ved følgende seks spørsmål:

---

I hvor mange fag får du være med på å:

- Lage arbeidsplaner (ukeplan, periodeplan, årsplan) i fagene?
- Velge mellom ulike oppgavetyper i fagene?
- Velge arbeidsmåter i fagene?
- Får du være med å bestemme hva det skal legges vekt på når ditt arbeid skal vurderes?
- Har lærerne forklart hvordan elevene kan være med på å bestemme hvordan dere skal arbeide med fagene?
- Oppmuntrer lærerne til at elevene kan være med på å bestemme hvordan dere skal arbeide med fagene?

Svaralternativene var:

1. Ikke i noen fag 2. I svært få fag 3. I noen fag 4. I mange fag 5. I alle eller de fleste fagene.

Elevene ble bedt om å vurdere alle fagene samtidig. Elevene opplever at de i noe begrenset grad får være med å bestemme arbeidsmål, arbeidsplaner, arbeidsmåter og hva det skal legges vekt på ved vurdering. Elevene i videregående skole har gjennomsnittlig skåre 2,5 på indeksen for medbestemmelse (Skaalvik 2009:105). Den høyeste skåren og størst grad av medbestemmelse finner vi når det gjelder spørsmålet om elevene opplever at de får være med på å bestemme hva som skal vektlegges i vurderingen av arbeidet deres, samt på spørsmålet om i hvor mange fag de opplever å få være med på å velge arbeidsmåter. På disse spørsmålene varierer svarene for elevene i videregående skole fra henholdsvis 2,6 til 2,7 (Skaalvik 2009: 107). Den laveste skåren og lavest grad av medbestemmelse, ser vi i forhold til hvor mange fag elevene får være med å lage arbeidsplaner. Her er gjennomsnitt skåren 2,0. Det innebærer at de i svært få fag opplever å få være med på å lage slike planer (Skaalvik 2009:104-5). Elevene oppgir altså at de i noen grad har medvirkning, de får være med å bestemme litt.

---

### 1.5.3 Oppseding til demokrati

I sin dr. philos avhandling fra 2007, *Oppseding til demokrati. Ein studie av politisk oppseding i norsk skule*, tok Kjetil Børhaug for seg politisk oppdragelse til demokrati i forhold til politisk deltakelse, og hvordan denne skjer i norsk skole. I sitt arbeid satte Børhaug fokus på dette gjennom hvordan dette foregår i undervisningen og ordninger for deltakelse i skolen, sistnevnte gjennom elevråd (Børhaug 2007: 5). Det er sistnevnte, altså deltakelse gjennom elevrådsarbeid og Børhaugs funn om dette temaet som vil gjengis her. Selv om Børhaug tok for seg den formelle elevmedvirkningen er det tenkelig at den har overføringsverdi i den grad at utøvelse og oppfattelse av den formelle elevmedvirkningen kan gi noen indikasjoner på kårene for den uformelle elevmedvirkningen i klasserommet. Blant elevinformantene i min studie var to av de intervjuede elevrådsrepresentanter. Formell elevmedvirkning er utenfor mitt undersøkelsesområde, men jeg spurte de to elevrådsrepresentantene om hvordan de oppfattet den formelle elevmedvirkningen. Begge elevene oppfattet den formelle elevmedvirkningen som relativt svak og at det var liten interesse fra elevenes side, noe som hang sammen med opplevelsen av den uformelle elevmedvirkningen. Det er med andre ord grunn til å tro at Børhaug sine empiriske funn fra i denne undersøkelsen også kan være representativ for den mer uformelle elevmedvirkningen. Problemstillingene i Børhaugs avhandling var blant annet følgende:

- Har elevrådet myndighet/mulighet til å ta opp saker de anser som viktige?
- Er det reglene som styrer elevrådets deltakelse i avgjørelsesprosesser ved skolen demokratiske?

For å kaste lys over disse spørsmålene foretok Børhaug empirisk arbeide der han samlet inn datamateriale gjennom å undersøke elevrådsarbeidet ved fem ungdomskoler i Hordaland. Ved hver skole ble Rektor, elevrådsansvarlig lærer (kontaktlærer) og elevrådsmedlemmer intervjuet om hvordan elevrådsarbeidet var organisert, med særlig vekt på hvordan disse opplevde retten til å ta opp saker og hvordan elevrådets deltakelse i avgjørelsesprosesser var organisert (Børhaug 2007:29).

Både elevrådsmedlemmer og elevrådsansvarlige lærere mente at elevrådet ved de undersøkte skolene var involvert i et forholdsvis bredt spekter av ulike saker. (Børhaug 2007:97ff). De elevrådsansvarlige lærerne ga uttrykk for at de ønsket et aktivt elevråd ved skolene, og at de støttet opp om elevrådets arbeid. Rektorer og elevrådsansvarlige lærere mente også at

---

elevene kunne ta opp det de ville og at de (elevrådet) ble invitert med i avgjørelser. Gjennom intervjuene ga elevrådsmedlemmene uttrykk for at de derimot opplevde sin innflytelse som begrenset. De følte at det var klare grenser for hva de kunne ta opp (Børhaug 2007:97ff).

I den andre del - problemstillingen, hvorvidt elevrådets deltakelse i avgjørelsesprosesser i skolen var demokratisk, syntes svaret på dette å ligge i skoleledelsens makt; ”Materialet syner at elevråda sin rett til å delta gjekk så langt som skuleleiinga til ei kvar tid meinte den burde gå” Eller som en av de intervjuede rektorene sa;

”Mi erfaring er at viss du har eit objektivt argument så forstår dei (elevrådet) at ”ja, det må vera slik”. Dei aksepterer det. Dei kan vera usamde men dei aksepterer det. Eg føler at elevrådet har vore ryddige slik”

Som en oppsummering så viste Børhaugs studie at elevrådets deltakelse var begrenset, og strakk seg bare til det skoleledelsen anså som akseptabelt. Elevrådets rett til å hevde sine interesser var underlagt skoleledelsens velvillighet til å gi slike rettigheter. Det er med andre ord et fravær av demokratiske avgjørelsesprosesser i skolen etter å dømme fra Børhaugs studie. Selv om opplæringsloven, som referert til tidligere, sier at elevrådet står fritt til å ta opp hvilke saker de selv vil og ønsker, viser denne studien at de elevrådsmedlemmene som ble intervjuet langt fra opplevde det slik. Snarere tvert i mot mente de at enkelte saksområder nærmest var forbudt for de som elever, i mange tilfeller er det snakk om et kvasi - demokrati i skolen. Elevmedvirkning, og de rettighetene elevene har gjennom opplæringsloven ser ikke ut til å være permanente rettigheter. Et demokrati kjennetegnes av at samfunnsmedlemmene har permanente rettigheter, ikke av at makthaverne, i dette tilfellet autoriteter som lærere eller skoleledelsen, gir eller fratar rettigheter etter eget forogdtbefinnende. Etter alt å dømme viser Børhaug til en praksis i skolen der den demokratiske deltakelsen på det beste kan sies å være varierende, noe som strider i mot hva som er vedtatt i opplæringsloven, prinsipper for opplæringen og læreplaner. Dette bekreftes også av undersøkelser som tar for seg den uformelle elevmedvirkningen som Elevundersøkelsen. Det at Børhaug viser til at det ser ut til å være lite kraft i elevrådene og den formelle elevmedvirkningen gjør kanskje at den uformelle elevmedvirkningen i det daglige klasserommet blir enda viktigere, og at denne arenaen for medvirkning blir den fremste plattformen for elevenes demokratiske trening gjennom deltakelse og beslutninger.

---

## 2. Teori

Denne delen av oppgaven omfatter de teoretiske perspektivene som ligger til grunn. Først kommer en historisk skisse av hvordan demokratiske verdier har vært gjennomgående i norske læreplaner fra 1950-tallet. En av forkjemperne for demokrati i skolen og pedagogikken er John Dewey og progressiv pedagogikk. Deweys læringsteori er kanskje den teorien som fremfor alle fremmer den aktive, deltakende eleven i sentrum, og gir elevenes medvirkning en avgjørende rolle i opplæringen. Deretter følger ulike danningsteorier der jeg har valgt og særlig vektlegge elevmedvirkningens muligheter i forhold til elevenes danning og ulike sider ved denne. Deliberasjon er tatt med for å understreke dialogens betydning for elevmedvirkning. Dialogen, og evnen til å lytte er en av grunnpremissene for at elevmedvirkning skal kunne forekomme. Til slutt presenteres ulike potensielle utfordringer for elevmedvirkning i klasserommet.

### 2.1 Historisk bakgrunn og utvikling

#### 2.1.1 Demokratiets plass i norsk skole og læreplaner

”Den norske utdanningsmodellen uttrykker tydeligere enn mange andre klare verdimål som utdanning til demokrati, toleranse og likestilling. Og det er forventet at slike overordnede mål skal ivaretas i alle fag, både gjennom innhold og arbeidsmåter” (Aase 2005:15).

Utdanningsreformer har preget norsk skole siden andre verdenskrig, der skole – og utdanningspolitikken i stor grad har vært preget av en sosialdemokratisk politikk (Aasen 1999:13). Enhetsskolen har vært en grunnleggende tanke i norsk skolepolitikk siden;

”...Den ble betraktet som et rettferdig utvalgsinstrument som ga talenter fra alle sosiale lag en sjanse. Den ga like muligheter til alle. Skolen var primært et verktøy for å fremme demokratisk deltakelse og sosial mobilitet. Den var inngangsbilletten til arbeidslivet, medbestemmelse og andre sosiale privilegier” (Aasen 1999: 21).

Til grunn lå tanken om like muligheter til utdanning uavhengig bakgrunn, og utdanning var ikke bare en investering for å stimulere til økonomisk vekst, men også en forutsetning for likeverd og deltakelse i demokratiet. Det har vært bred politisk enighet om enhetsskolen. På

---

tvers av politiske skillelinjer har utdanning blitt ansett som viktig for dannelse, demokrati og velferd, som for kvalifisering, kompetanse og økonomisk vekst (Baune 2007:216).

Enhetsskolen har vært ment som å utjevne sosiale forskjeller og skape like muligheter for alle elver. Gjennom lovverket og ressurstildeling til utdanningssystemet, skal skole og utdanning være uavhengig økonomisk, sosial, kulturell eller etnisk bakgrunn.

I læreplanen av 1939 ble den aktive eleven, i henhold til amerikansk progressivisme og inspirert av tankene til en av dens fremste representanter John Dewey, satt i sentrum, og elevene fikk på papiret større innflytelse på egen læringssituasjon. Til tross for idealet om mer elevsentrert undervisning var nok derimot skolen fortsatt disiplinær, preget av tradisjonell autoritær undervisning og pugging av basiskunnskap (Aasen 1999:21). Dette ledet til motstand fra et demokratisk ståsted, og fra slutten av 1960-tallet og begynnelsen av 1970-tallet ble det fremmet ideer om elev- og skoledemokrati, og en forsterking av demokratiske prinsipper i skolen (Telhaug 1982:207-8).

1950 – og 60-tallets utdanningspolitikk var i stor grad sentralisert og basert på reproduksjon av kunnskap og en ”øvingsarena for det virkelige liv” (Aasen 1999:29). Fra 1960 er idealborgeren i de norske læreplanene et reflektert, demokratisk menneske. De er seg bevisst sine nasjonale røtter likesom sine lokale røtter (Tønnesen & Tønnesen 2007:77). Frem til slutten av 1960 tallet var det først og fremst et mål å gjøre utdanning tilgjengelig for allmennheten som sto i sentrum, men på 1970-80-tallet vokste det frem et nytt og kritisk perspektiv på utdanning der interessekonflikter i samfunnet og skolens rolle som forbereder for politisk deltakelse i et pluralistisk demokrati. I Mønsterplanen av 1974 videreføres troen på demokratiet, og formidlingen av demokratiske ideer. Likeverd og likestilling er grunnleggende verdier, og allmenndannelsen vektlegges enda sterkere (Tønnessen & Tønnessen 2007:77). På 1980- tallet forsøkte utdanningspolitikken mer eksplisitt å realisere den progressive pedagogikken med fokus på elevaktivitet og elevsentrert undervisning. Mønsterplanen av 1987 formaliserte dette med å gi større lokalt handlingsrom (Aasen 1999: 28).

Store samfunnsendringer tok form fra midten av 1980-tallet og inn mot 1990-tallet; mer industrialisering, internasjonalisering og større konkurranseorientering i samfunnet var endringstrekk som gjorde seg gjeldende. 1990-tallets skolepolitikk hadde som mål å utvikle spesifikke, bestemte ferdigheter og kunnskap i et samfunn der kunnskapsøkonomi styrte.



---

Samtidig var begrepet ”tilpasset opplæring” i vinden, muligheten til å realisere sitt potensial og utnytte egne ressurser ville gi den største avkastningen så vel som individet som for samfunnet (Aasen 1999:37). Den generelle delen av læreplanen, av 1993, inneholder de overordnede målene som opplæringen skal sikte mot, og beskriver de menneskelige ferdigheter og holdninger skolen har plikt til å utvikle i elevene. Det er et demokratisk syn på opplæring, undervisning og læring som forfektes i den generelle delen av læreplanen. Den generelle delen av læreplanen er overført til dagens læreplan kalt Kunnskapsløftet. Det bilde som tegnes av borgeren i kunnskapsløftet er lignende det fra L93; Det er et allsidig dannet menneske, kritisk, men tolerant, reflektert, og i besittelse av en rekke grunnleggende ferdigheter. Demokratisk deltakelse og styring er kommet enda sterkere inn i Kunnskapsløftet sammenlignet med tidligere læreplaner (Tønnesen & Tønnesen 2007:78).

Til tross for en rekke reformer og skiftende utdanningspolitisk landskap, har demokratiperspektivet, den elevsentrerte pedagogikken og den aktive eleven holdt stand (Koritzinsky 2006:55). Enhetsskolens fremste tankegang har vært å skape like muligheter for utdanning, og å skape et likeverdig utdanningsgrunnlag for befolkningen i forhold til å forberede til og gi kunnskap om politisk og demokratisk deltakelse, innflytelse og engasjement. Skolen har spilt en stor rolle i det offentliges planer for å utdanne samfunnets medlemmer til demokratisk medborgerskap. Slikt sett kan også en sentral tanke i forhold til enhetsskolens visjon om likeverdig utdanningsgrunnlag uavhengig av sosial bakgrunn sies å være en forutsetning for et velfungerende demokrati.

## 2.2 Progressiv pedagogikk – John Dewey

Med 1900-tallet kom en industriell og økonomisk utvikling i den vestlige verden til å prege synet på opplysning og utdanning som en kilde til vekst og velferd i samfunnet. Den amerikanske utdanningsfilosofen John Dewey (1859-1952) blir av mange regnet som en pioner innenfor datidas pedagogikk, og hans filosofi er aktuell den dag i dag. Dewey blir særlig regnet for å være en av progressivismens tyngste aktører. Dewey pekte på at den pedagogiske virksomheten i skolen burde gjenspeile samfunnets demokratiske liv og prosesser, og mente at tradisjonell pedagogikk ikke maktet å følge den politiske og

---

demokratiske utviklingen, og mente at skolen burde være en refleksjon av det demokratiske samfunnet gjennom pedagogiske prosesser og tilrettelegging.

### *Progressiv pedagogikk*

Progressivismen er betegnelsen som oftest brukes om Deweys filosofi og læringsteori, selv om aktivitetspedagogikk, reformpedagogikk, pragmatisme og instrumentalisme er andre merkelapper som er blitt brukt (Imsen 1997:62). Dewey sto i sterk opposisjon til den tradisjonelle ”gamle” pedagogikken som han anså for å være en pedagogikk som forberedte barnet på dets fremtidige plikter og ansvar. I følge Dewey hvilte den tradisjonelle pedagogikken på fortidens ideer;

”The subject-matter of education consists of bodies of information and of skills that have been worked out in the past; therefore, the chief business of the school is to transmit them to the new generation” (Dewey 1938 I Dewey 1998:2).

Den progressive pedagogikken var en kritikk rettet mot den tradisjonelle pedagogikken, og en motvekt til den tradisjonelle pedagogikkens syn på barnet som en passiv læringsmottaker; “Learning here means aquisition of what already is incorporated in books and in the head of the elders” (Dewey 1938 i Dewey 1998:5). Den progressive pedagogikken skulle ta sikte på å knytte erfaring til læring. Menneskets samspill med sine omgivelser resulterer i det Dewey kaller erfaring, og dette samspillet har både en aktiv og en passiv side, mennesker påvirkes og påvirker omgivelsene og er med på å gjøre erfaring til en prosess. (Fink 1969:14-15). Det å lære er aktivitet fra elevens side, og elevens aktivitet i samspill med resultatet av denne aktiviteten, førte til erfaring som igjen førte til kunnskap.

### *Utdannelsens hensikt - Demokrati og personlig vekst*

”Education is the influence exercised by adult generations on those that are not yet ready for social life. Its object is to arouse and to develop in the child a certain number of physical, intellectual and moral states which are demanded of him by both the political society as a whole and the special milieu for which he is specifically destined” (Durkheim 1956:71).

Sitatet ovenfor er hentet fra Durkheim, og er på mange måter representativ for den tradisjonelle pedagogikken. Skolen skal tilpasse mennesket til samfunnet, og der samfunnet definerer verdiene så er det skolens ansvar å formidle dem. Durkheim ser læreren som en samfunnsprest, en autoritetsfigur som skal overføre de moralske ideene, og som elevene

---

passivt skal ta opp i seg (Durkheim 1956:88). Dewey tok imidlertid et annet standpunkt i forhold til hva som skulle være utdanningens formål; den skulle sikre barnets vekst. Dewey mente at en mer elevsentrert pedagogikk skulle fremmes i skolen gjennom en aktivitetsbasert undervisning som tok utgangspunkt i barnets erfaringer.

Deweys filosofi hadde et sterkt fokus på demokratiets rolle i utdanningen og oppdragelsen. For Dewey var ikke demokrati bare et politisk system, men han anså det også for å være en individuell rettesnor eller livsholdning; ”Et demokrati er mer end en styreform-det er primært en form for liv i forening med andre, en fælles kommunikeret erfaring” (Dewey 1916:104). Gjennom demokratisk trening og praksis i skolen skulle elevene forberedes på et demokratisk liv i samfunnet utenfor. Demokratiet var den styreformen som på best måte sikret samfunnsmedlemmenes aktive og intelligente deltakelse i et stadig mer komplekst samfunn. Oppdragelse og undervisning ble derfor viktige praksisområder for å sikre demokratiet. Han kritiserte i mange av sine artikler den tradisjonelle skolen som en udemokratisk organisasjon (Fink 1969:28-30). Han mente at skolen ikke hadde maktet å følge utviklingen mot den stadig mer demokratiske tankegangen som preget samfunnet utenfor. Dewey mente skolen burde være en demokratisk institusjon som burde ha som sin fremste målsetting å fremme demokratiet og de verdier det fremmer. Demokratiets rolle og plass i samfunnet var avhengig av at fremtidige demokratiutøvere hadde kompetanse til aktivitet og innsats for demokratiet, som måtte videreføres gjennom diskusjon, drøftning og meninger i det offentlige. Elevene må oppdras til vilje, og evne til å forandre det bestående, og slik vil demokratiet utvikles. Skole og utdanning måtte ikke oppfattes som en forberedelse til gitte samfunnsposisjoner, men stimulere til demokratisk vekst og utvikling;

”Ud fra denne målsætning kommer Dewey frem til en række principper for, hvordan skolen bør være indrettet. Skolen må ikke være en enklave i det omgivende samfund. Netop fordi den skal give børnene mulighed for at udvikles, også når de har forladt skolen, må den have en forbindelse til det store samfund, der er så organisk som mulig. Livet på den skal være et simplificeret samfundsliv, som gradvist gøres mer og mer kompliceret. Det er helt afgørende, at børnene vænnes til at tage del i demokratiske processer, for kun på den måde kan man opnå, at demokratiet trænger igennem for alvor på alle samfundsområder”(Fink 1969:30).

Skolen som et ”samfunn i miniatyr” må være preget av demokratiske verdier og samhandling. Erfaring med demokrati i skolen gjør individet rustet til å delta i det demokratiske samfunnet. Dewey mente derfor at skolen og lærerne måtte gis frihet til å delta

---

i pedagogiske beslutninger, og elevene måtte myndiggjøres ved å settes i sentrum for skolens virksomhet (Dewey 2008, 1948 i Solhaug 2003:34-5).

### 2.2.2 Dewey og elevmedvirkning

Deweys pedagogiske filosofi er demokratisk da han ga samfunnet, og skolen som en av dets viktigste institusjoner, en rolle der det måtte vurderes etter hvorvidt det gir dets individer utviklingsmuligheter og rom for personlig vekst. Skolen var ikke et sted der individet ble forberedt til å innta en satt rolle i samfunnet, men et sted individet som et aktivt, tenkende selv forberedes til å finne sin egen posisjon i samfunnet utenfor. Det grunnleggende i Deweys filosofi var å bidra til utvikling av demokratiet, og denne burde starte i skolen.

Han tegnet et bilde av en elev som måtte gis medansvar, det var ikke lærerens rolle å påtvinge eleven kunnskap, bestemme metoder eller lage regler for atferd (Dewey 1938:8). Lærerens rolle lå i å sikre elevens vekst og utvikling. Både i skolen og samfunnet utenfor inngår man i et fellesskap der man må tilegne seg verdier som gjensidighet og respekt som grunnlag for et demokratisk liv. Elever skulle oppdras til frihet og lederskap, så vel som å tilpasse seg samfunnets regler for fellesskapet;

”Moreover, for the student to be an active, effective member of a “democratic and progressive society,” he “must be educated for leadership as well as for obedience. He must have power of selfdirection and power of directing others, power of administration, ability to assume positions of responsibility. This necessity of educating for leadership is as great on the industrial as on the political side” (Dewey 1897 I Benson m fl. 2007:23).

For Dewey var det viktig at elevene ble tildelt og tok en aktiv rolle i skolen der medbestemmelse sto sentralt. Undervisningen skulle være demokratisk ved at elevene skulle utvikles til å bli kritiske individer som kunne ta egne standpunkt måtte, og da måtte de også bli sett på og akseptert som ansvarsfulle individer med personlige meninger og erfaringer (Møller & Sundli 2007:115-16). Deweys tanker om demokrati, utdanning til lederskap og ansvar for egne handlinger medfører at elevene må gis medvirkning og medansvar i sin egen utdanning. Skolen må anerkjenne elevenes kunnskap og hva de som subjekter har å bidra med. Elevmedvirkning bygger således mye på Deweys filosofi.

---

## 2.3 Danning i skolen

Når man snakker om dannelse i en pedagogisk sammenheng refereres det ofte til begrepet danning, dette for å skille mellom dannelse ment som den borgerlige kulturens manerer, forstått som dannelse, og skolen og opplæringens ivaretagelse av verdier gjennom bevisstutvikling forstått som danning (Aase 2005:16). Aase (2003) definerer danning som følgende;

”En sosialiseringsprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i de vanlige oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et variert felt”.

Dannelse i et skoleperspektiv forstås som hva den kunnskapsutviklingen som skjer i skolen gjennom fag og læreplaner er med på å bidra til elevenes holdning til samfunnet og verden utenfor. Danningen i skolen tar sikte på å bidra til å utvikle et demokratisk verdisett i elevene, og utruste dem for samhandling og deltakelse i demokratiet. Skolens dannelsingsoppdrag er således en del av et større demokratisk prosjekt; Danningen er knyttet til et ønske om å skape kunnskapsrike borgere som støtter opp om demokratiet og er aktive deltakere (Aase 2005:17). Leseren vil senere møte begrepene dannelse og danning i denne oppgaven, men de er da begge forstått det samme, og ikke som den borgerlige dannelse.

Samfunnsfagenes dannelsingsperspektiv legger særlig vekt på deltakelsesaspektet; det å kunne delta i ulike samfunnsprosesser, det å kunne delta i demokratiet. Deltakelsesaspektet innebærer også å delta for å forandre. Dannelsingsperspektivet i samfunnsfag har som ambisjon å stimulere elevene til å delta i kritikk og reform av samfunnsforholdene (Børhaug 2005:181). Det er ønskelig at elevene skal slutte opp om demokratiske verdier, men også at de skal kunne utvikle en kritisk refleksjon. De skal tilegne seg en konstruktiv identitet som samfunnsborger, og det blir skolens oppgave å stimulere til refleksjon og handlingskompetanse (Solhaug 2006:230). Ved å delta på demokratiske arenaer i skolesammenheng skal elevene tilegne seg faktakunnskap om det demokratiske samfunn og styresett, men også utstyres med en demokratisk kompetanse bestående av personlige egenskaper som gjør at de evner å delta i å opprettholde og utvikle samfunnet. Opplæring til demokrati inngår i skolens dannelsingsprosjekt da dette er ment å aktivisere elevenes kunnskap, kritiske sans, motivasjon til engasjement og deltakelse. Deltakeraspektet i læreplanen for samfunnsfag, POM og i den generelle læreplanen har mange paralleller til Mansbridge sitt syn på deltakelse i demokratiet; Deltakelse i demokratiske prosesser og avgjørelser gjør

---

deltakerne til bedre og mer kompetente samfunnsborgere (Mansbridge 1999:291). Gjennom å gjøre opplæring til demokrati til en av de viktigste oppgavene for samfunnsfaget, og den sterke betoningen av deltakelse, skal samfunnsfaget forberede elevene på demokratisk deltakelse utenfor skolen – de skal bli kompetente samfunnsborgere. Deltakelsesaspektet og det dannelsesmandatet som er gitt samfunnsfaget bygger på en demokratisk dannelsesforståelse – det handler om å utstyre elevene med ett sett av kunnskap og ferdigheter i skolen som gir dem tro på egen dømmekraft og hva de kan bidra med i demokratiet.

### 2.3.1 Sosialisering til dannelse

”...Skolen skal bidra til den sosiale oppdragelsen, noe som innebærer at den skal lære elevene hvordan de skal oppføre seg og forholde seg til hverandre som medmennesker og samfunnsmennesker” (Imsen 2005:19).

Sosialisering vil si den målrettede og tilsiktede, men også den ikke-målrettede og utilsiktede påvirkningen av individet som omfatter alle mekanismer som kan tenkes å påvirke barna. Det er formidling og internalisering av grunnleggende samfunnsnormer og verdier (Imsen 2005:52). Det et skilles mellom den tidlige og mest gjennomgripende sosialiseringen, det vil si primær sosialiseringen i familien, og den senere sekundærsosialiseringen som bygger på primærsosialiseringen og omfatter institusjoner som barnehage og skole, men også venner og media. (Imsen 2005:54, Banks & Roker 1994:3-4).

Jon Hellesnes (1997) mener at sosialiseringsprosessen kan lede til to ulike utfall; sosialisering som tilpasning, og sosialisering som dannelse. Sosialisering som tilpasning vil si at individene sosialiseres inn i samfunnet og aksepterer dets regler og verdier, uten å forholde seg kritisk til dem eller se at det er noe som er foranderlig;

”Omgrepet om tilpasning tek ikkje vare på sosialiseringas konkrete side. Det grip om ein av av fleire måtar å verte sosialisert på, ein måte som inneber at ein ikkje vert øvd opp til å stille kritiske og grunnleggjande spørsmål ved institusjonar, funksjonar, ordningar og utbreidde snakkemåtar. Å verte tilpassa er å verte sosialisert på ein slik måte at ein tek for gitt dei samfunnsmessige rammene ein eksisterer innafor” (Hellesnes 1997:136).

Sosialisering til dannelse er det utfallet Hellesnes mener sosialiseringsprosessen bør ha som sitt siktemål. Sosialisering til dannelse står i motsetning til sosialisering som tilpasning, en dannet person har evnen til kritisk refleksjon, og kan gripe inn i sin egen situasjon (Hellesnes

---

1997:140-3). Samfunnet og demokratiet trenger oppslutning for å bestå, men samtidig har det behov for de politiske korrektiv det dannede mennesket kan bidra med (Hellesnes 1975 i Solhaug 2005:10). Skolen og samfunnsfaget har en dannelsesfunksjon i den grad at de skal medvirke til å utvikle elevene til kompetente samfunnsmedlemmer, og i dette ligger det at de skal utvikle seg til sosiale og politisk bevisste mennesker som har egenskaper til å delta i demokratiet som kompetente borgere. Dette innebærer at elevene må kunne inneha en dannelse der de både kan tilpasse seg samfunnets verdier og normer og delta i ”de vanlige oppvurderte kulturformer” som Aase (2003) henviser til, samtidig som de kan stille seg kritisk til samfunnets føringer for medlemmene i tråd med Hellesnes begrep sosialisering til dannelse. Hellesnes forstår ikke sosialiseringsprosessen og skillet mellom dannning og tilpasning som utelukkende kategorier. All sosialisering krever en form for tilpasning, men et menneske som kun er tilpasset er ikke dannet. For å være dannet må man utvikle evnen til selvstendig og kritisk tenkning.

### 2.3.2 Klafki - Selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet

Wolfgang Klafki (1927-) mener at all utdanning har mulighet for å være med på å forme og endre samfunnsforholdene og at dette er en viktig side av danningen. Klafki ser dannning gjennom begrepene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Med *selvbestemmelse* menes det at hvert enkeltindivid i ethvert samfunn bør gis mulighet til, og dermed kvalifiseres til, å ta uavhengige, ansvarlige bestemmelser som gjelder egne, personlige forhold. Av dette følger *medbestemmelse*, fordi individet både har krav på og ansvar for, og derfor også må kvalifiseres til, og aktivt bidra til å utforme vår felles samfunnsmessige kulturelle, økonomiske, sosiale og politiske utvikling. Kravene om selvbestemmelse og medbestemmelse mister verdi om de to ikke legitimeres gjennom *solidaritet*. Klafki understreker derfor at personlige krav om selvbestemmelse og medbestemmelse kun kan rettferdiggjøres gjennom en innsats *for* og en tilslutning *til* de mennesker som helt eller delvis er fratatt samme mulighet for selvbestemmelse og medbestemmelse som en selv (Klafki 1985:117). I følge Klafki er dette poenget med all undervisning og læring;

”Den almene målbestemmelse for undervisningen er her at yde elevene hjelp til at utvikle deres selvbestemmelsesevne og solidaritetsevne, hvis ene moment er medbestemmelsesevnen. Selvbestemmelses- og solidaritetsevnen indbefatter som konstitutive momenter evne til rasjonel debat, det vil si evne til begrundelse og refleksjon, utviklet emosjonalitet og handlekraft, det vil si evnen til aktivt å påvirke ens egne relasjoner til den naturlige samfundsmessige virkelighet ud fra begrundede målsætninger ” (Klafki 2001:19).

## 2.4 Elevmedvirkning og danning

Elevmedvirkning stiller krav til elevene om kunnskap, innsikt og kritisk refleksjon, noe som også er sentralt i dannelsesbegrepet. Trond Solhaug (2005) argumenterer i sin artikkel *Elevmedvirkning og danning* for at elevmedvirkning og danning står i nær forbindelse;

”Gjennom elevenes medvirkning veksler elever og lærere om å ha en subjektrolle (aktiv og definerende) og en objektrolle (passiv mottakende) i undervisningen. Å ha subjektrollen i opplæringen er noe av forutsetningen for å ha et aktivt og vurderende forhold til læring og kunnskap der danning kan skje” (Solhaug 2005:6).

Elevmedvirkning gir elevene en subjektposisjon der de igjennom aktive valg og medvirkning får være med på å definere den aktuelle situasjonen. Solhaug mener at for at elevmedvirkning skal være dannende innebærer det mer enn at eleven er aktiv, det innebærer også at elevene er i stand til å reflektere og stille seg kritisk i henhold til Hellesnes’ dannelsesideal. Læreplanen i samfunnsfag tar sikte på å utvikle en slik dannelse og refleksjon i elevene – de skal kunne vurdere, reflektere og ha innsikt. De samme egenskapene ligger immanent i medvirkningsbegrepet, det krever ikke bare kunnskap for å kunne delta, men også egenskaper som gjør at man er i stand til å delta som et kompetent subjekt som evner å sette seg inn i tingenes tilstand og ta avgjørelser basert på innsikt og refleksjon. Elevmedvirkning er etter mitt synspunkt dannende fordi det er med på å gi elever ansvar for sin egen kunnskapsutvikling og læring. Gjennom medvirkning får de erfaring i å ta avgjørelser som igjen vil være førende for deres hverdag. Det handler om å prøve og å feile, ta lærdom, og ta i bruk disse erfaringene ved neste korsvei. I et demokrati må det være rom for å gjøre feil, og man må tillate elevene i å gjøre seg ulike erfaringer på godt og vondt.



---

Elevmedvirkning forstått som elevenes aktive deltakelse i skole er dannende i den grad elevene gis en mulighet til å utvikle sin identitet gjennom sitt møte med skolens kultur, og medvirkning i skolens læringsprosesser. Det krever innsikt og forståelse, samtidig som at sosiale egenskaper utvikles gjennom samhandling og dialog med medelever og lærere. For å komme frem til en avgjørelse må elevene sette seg inn i ulike synspunkt, argumentere, og kunne stille seg kritisk til forelagte forslag. Elevmedvirkning har dermed et stort danningspotensial forutsatt av at elevene får medvirke. Elevmedvirkning virker derimot *ikke* dannende når det brukes som et instrument for å skape en illusjon om elevdemokrati ved å sette begrensinger for hvor elevene kan medvirke. I kraft av sin makt som lærer eller en annen autoritetsperson i skolen kan man bevisst bruke denne posisjonen til å styre medvirkning i en retning for å innordne tilpasning (Solhaug 2005:13). Slikt sett er denne ”kvasi” elevmedvirkningen verken dannende eller særlig motiverende for elevene i forhold til fremtidig deltakelse i demokratiet. Når jeg så argumenterer for at elevmedvirkning er dannende er det forstått som at elevmedvirkning omfavner flere arenaer for elevmedvirkning, og at elevene får bruke sin egen kunnskap i møte med skolens. Selv om elevmedvirkning potensielt kan bidra til en allmenn dannelse, er den særlig relevant i utviklingen av en demokratisk dannelse hos elevene.

En demokratisk dannelse er en ”... dannelse som forutsetter at samfunnsborgerne har utviklet seg allsidig, at de har tilegnet seg kunnskaper og ferdigheter innenfor et vidt spekter, slik at de har evne og mot til å bruke sin egen dømmekraft” (Tønnessen og Tønnessen 2007:13). I avsnittet om historisk bakgrunn og utvikling av reformer og læreplaner ble det vist til hvordan demokratiske verdier har vært grunnleggende i norsk skolepolitikk fra 1950-tallet og frem til i dag. De norske læreplanene, gjennom formuleringene vi finner i disse, tilkjenner skolen medansvar for den demokratiske dannelsen. Dagens læreplan Kunnskapsløftet løfter frem en borger som er allmenndannet, rasjonell, kritisk, aktiv, arbeidende og selvstendig. Sagt med andre ord så er skolen innebefattet med at dersom elevene skal utvikles til å bli bevisste og deltakende borgere i det demokratiske samfunnet så må de utstyres med en demokratisk dannelse.

Elevmedvirkning kan være et bidrag i skolens oppgave i å utvikle en demokratisk dannelse i elevene, da det å anerkjenne elevenes erfaringer ved å la dem medvirke er med på å gi elevene et utgangspunkt for å ta selvstendige og kollektive avgjørelser. Skolen som ”et samfunn i miniatyr” må forstås som en demokratisk institusjon der alle borgere, inkludert

---

elevene, skal få utløp for sine meninger og kunne delta som medlemmer i demokratiske beslutningsprosesser. Elevmedvirkning kan gi eleven økt tiltro til sin egen kunnskap og til seg selv som et individ. Elevmedvirkning kan utstyre elever med et sett av holdninger og ferdigheter som gjør at de er i stand til å orientere seg i demokratiske beslutningsprosesser og til å handle etter demokratiske prinsipper. Det kan gi eleven tiltro til at man både som individ og som en del av en gruppe kan være med på å påvirke utfall også utenfor skolen gitt at den medvirkningen i skolen har gitt elevene slike erfaringer. For at elevmedvirkning skal være demokratisk dannende krever det imidlertid for det første at skolen setter elevmedvirkning på agendaen og for det andre at skolen er seg bevisst hvordan de bidrar til elevenes demokratiske dannelse.

Planverket understreker at elevene er fremtidens demokratiutøvere. Gjennom sin tid i skolen og utdanningssystemet skal de rustes til å bidra til samfunnets utvikling og verne om demokratiske prinsipper og verdier. Hovedoppgaven til samfunnsfaget er å hjelpe elevene mot å utvikle seg til samfunnsborgere med politisk myndighet, demokratisk kompetanse og dannelse.

”I et demokrati er den folkelige retten til å følge med på og å delta i det politiske arbeidet så viktig at helst alle borgere skal ha mulighet til å kvalifisere seg for dette arbeidet.. Det betyr også at skolen på en måte skal være en *politisk* institusjon” (Tønnessen & Tønnessen 2007:10).

Skolen tar politisk standpunkt på den måten at den skal gjøre elevene fortrolig med demokratiske prinsipper og verdier, og at disse verdiene er styrende for det som skjer i skolen. Men denne opplæringen til demokrati skal også skje innenfor elevenes rett til egen politisk ytringsfrihet, integritet og selvhevdelse; ”Den demokratiske dannelsen må finne sted i en sammenheng der det blir praktisert trosfrihet, meningsfrihet, ytringsfrihet og kanskje også organisasjonsfrihet” (Tønnesen & Tønnessen 2007:10). Det understrekes her at det utelukker partipolitikk i den forstand at politiske parter ikke skal favoriseres eller fremmes i undervisningen, eller bli oversett.

Tønnessen og Tønnessen (2007) setter opp 3 delmål som til sammen utgjør en demokratisk dannelse og formålet med denne. Ved å fremme disse i skolen, kan skolen ha bidra til å utstyre elevene med et politisk ansvar og identitet, og en demokratisk dannelse:

---

### 1. *Bevissthet om egen posisjon*

For det første skal skolen bevisstgjøre elevene om sin egen posisjon, og gjøre de bevisst om hvilken posisjon folket er tildelt i demokratiet. Med dette menes at skolen skal være bidragsyter til å hjelpe de unge, elevene, til å betrakte seg selv som ansvarlige og kompetente subjekter i sitt eget liv, særlig med tanke på deres fremtidige politiske liv. Skolen skal bidra til å styrke elevenes tro på seg selv, og på hva de som subjekter kan utrette i demokratiet. En slik bevisstgjøring er med på å gjøre elevene i stand til å beskytte demokratiet mot potensielle trusler, og ha mer å stille opp med mot politikere og andre maktthavende som bruker demokratiet til sitt eget beste, og ikke for å tjene det felles beste (Tønnessen & Tønnessen 2007:68). Elevmedvirkning vil her, som et ledd i elevenes demokratiske dannelse, være med å ansvarliggjøre elevene, og å være med på å styrke elevenes tro på demokratiet, tro på at de selv har noe å bidra med i det, og oppslutning om demokratiske verdier.

I den grad individet tilegner seg selvtilit og tro på egne muligheter og sitt eget ståsted i det demokratiske samfunnet, trenger det også en kunnskaps og ferdighetskompetanse, som bringer oss inn på det neste delmålet.

### 2. *Kunnskaper og ferdigheter*

For å kunne handle som kompetente politiske individer, og utøve sine politiske oppgaver, må elevene utrustes med et sett av kunnskaper og ferdigheter (Tønnessen & Tønnessen 2007:68). Tidligere i oppgaven ble gjort rede for hvordan globaliseringen har knyttet det internasjonale samfunnet sterkere sammen med tanke på økonomi, kultur, migrasjon og miljø. Denne transformasjonen stiller nye krav til samfunnsmedlemmene ved at det i stadig større grad blir viktig å kunne tilegne seg den kunnskapen og de ferdighetene man trenger for å kunne orientere seg i det politiske landskapet. Den kunnskapen som skolen gir elevene er alene ikke nok til å gjøre elevene i stand til å delta i demokratiet, elevene må også utrustes med ferdigheter;

”Skolen vil være dømt til å mislykkes når det gjelder på forhånd å ruste fremtidige borgere med all den politiske kunnskapen de trenger. Derfor er det også ønskelig at den gir dem mulighet for å øve opp sine *ferdigheter* i å skaffe seg sjøl kunnskaper når de trenger det” (Tønnessen & Tønnessen 2007:69).

Tønnessen & Tønnesen vektlegger at skolen bør gi elevene ferdigheter til å selv skaffe seg kunnskap, og ikke gjøre elevene til passive kunnskapsmottakere. Elevene bør få trening i hvordan de selv skaffer seg kunnskap, og gjøre kunnskapen til sin egen gjennom refleksjon, utveksling og deling av denne kunnskapen. I en utvidelse av dette kan man også se ferdighetsbegrepet som ferdigheter i hvordan de, både som individer og som del av en gruppe, kan delta i demokratiet. Gjennom utstrakt bruk av demokrati i skolehverdagen, kan skolen være en viktig bidragsyter i å fremme elevenes framtidige demokratiske og politiske deltakelse i samfunnet utenfor. Ved å inkludere elevene gjennom elevmedvirkning gis elevene en subjektposisjon, ved at skolen gir dem en rolle og ansvar i sin egen skolehverdag der de kan trene opp sin politiske kompetanse og demokratiske dannelse. Videre gir elevmedvirkning nettopp trening i kunnskaper og ferdigheter om demokratiske prosesser.

### 3. *Vurderingsevne*

For det tredje innebærer en demokratisk dannelse at elevene får øvelse i å gjøre seg begrunnede meninger om politiske spørsmål og trening i å utvikle en politisk dømmekraft (Tønnessen & Tønnessen 2007:69). For å medvirke trenger elevene kunnskaper og ferdigheter som gjør dem kompetente til å delta i diskusjoner, argumentere for egne synspunkter og også kunne se saken fra andre sider enn sin egen. Dette plikter igjen skolen, og lærere, til å bidra til at elevene utvikle slike kunnskaper og ferdigheter gjennom undervisning og verdiformidling. For å kunne *ta* ansvar må man *gis* ansvar.

Den demokratiske dannelsen er et ledd i skolens oppgave å fostre kompetente samfunnsmedlemmer som makter å delta og å utvikle demokratiet. Dette er skolens samfunnskontrakt. Dersom elevene skal utvikles til å bli reflekterte, bevisste og aktivt deltakende borgere i det demokratiske samfunnet behøver de en politisk og demokratisk dannelse. For at elevene skal være i stand til å fungere som kompetente borgere i et demokrati, må skolen bidra til deres demokratiske kompetanse;

“For at eleven skal fungere som borgere i et demokrati, må skolen hjelpe dem til å bli seg bevisst den rangen og verdigheten de er tildelt i den demokratiske staten, de må få anledning til å skaffe seg omfattende og varierte kunnskaper for å kunne bedømme og delta i den politiske prosessen, de må få mulighet til å oppøve ei rekke nødvendige ferdigheter, de må bli stimulert til å utvikle sin normative og politiske dømmekraft, de må i noen grad gis medbestemmelse og bli vant med å ta avgjørelser” (Tønnesen & Tønnessen 2007:83).

---

Dersom dette skal kunne realiseres er det skolens rolle å gi elevene anledning til å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter for å kunne bedømme og delta i demokratiske prosesser, og til bli vant med å ta avgjørelser og gis medbestemmelse. Den demokratiske virksomheten i skolesamfunnet bidrar betydningsfullt til utvikling av demokratiske oppfatninger og holdninger, og manglende demokratiske samhandlingsformer kan være med på å gjøre elever lite interessert politikk og i å engasjere seg politisk utenfor skolen. Nettopp derfor blir det å frata elevene rett til å medvirke, eller begrense deres medvirkningsrettigheter, det samme som å frata de en fullverdig demokratisk dannelselse.

De ulike dannelsesperspektivene som er presentert ovenfor stiller mangfoldige forventninger til danningsprosessen i et demokratisk opplæringsløp. Samfunnsfagene og deres dannelsesoppgaver er mer enn å kunne forholde seg kritisk til hva som måtte bli lagt frem som sannheter for en. En dannet person er også en person som har evnen til å sette seg inn i ulike alternativer, evnen til å sette seg inn i andre sin situasjon, og evnen til å kunne forandre mening dersom man blir forelagt et bedre alternativ enn det man først har tatt standpunkt til. I innledningen gjorde jeg rede for ulike samfunnsendringer som kan skape utfordringer for demokratiet i. For at demokratiet skal ha gunstige levekår, og videreutvikles, trenger man aktiv deltakelse fra borgerne, at de kan sette seg inn i demokratiske institusjoner som kan fremme demokratiet og bidra til det. I skolen og samfunnsfagklasserommet innebærer det å ha en aktiviserende tilnærming og inkludere elevene gjennom elevmedvirkning. Samfunnsfaget skal forberede elevene på deltakelse, og faget inviterer i prinsippet elevene til deltakelse som en slags ”praksis” før deltakelse i samfunnet utenfor. Deltakelse gir grunnlag for refleksjon over det å være en del av et fellesskap, både i klasserommet og i samfunnet utenfor

## 2.5 Deliberasjon

Utgangspunktet for deliberasjon er at man gjennom prosesser der en må argumentere for sine synspunkter, lytte til motargumenter og betrakte fakta, skal komme nærmere de gode løsningene. Det som skiller deliberasjon, og som gjør det til en dialog fremfor en diskusjon, er at man skal være åpen for å endre oppfatning hvis man innser feil eller svakheter i sin egen oppfatning. Hvis en konflikt skal kunne løses med argumenter må noen være i stand til

---

å endre mening. Hvis det skal være mulig å skape enighet om noe, må partene tilkjennes kompetanse til å vurdere fornuften i motpartens argumenter" (Eriksen 1995:22).

”Demokratiets fundament er at beslutninger skal være kvalifiserte eller fornuftige. Dette innebærer at de ikke kan reflektere makthaverens for godt befinnende, sterke maktgruppers interesser, rå makt, ikke-reflekterte og uprøvde preferanser eller tilfeldigheter. I siviliserte samfunn må de beslutninger som berører alle være basert på rasjonalitet, det vil si innsikt i hva som kan gjelde for alle, eller hva som er det felles beste” (Eriksen 1995:17).

Kommunikasjon og argumentasjon i form av dialog skal være avgjørende.

Samfunnsmedlemmene må kunne legge frem sine synspunkter, kunne forsvare de for kritikk, og kunne revurdere sitt standpunkt for å finne frem til rasjonelle løsninger som er til samfunnets beste, og må dialog drøfte alternativer, enes om disse, om hva det skal stemmes om, og hvilke utfall som kan aksepteres. Et viktig prinsipp ved demokratiet er at individet skal kunne gi uttrykk for sine meninger og holdninger. Jürgen Habermas tar utgangspunkt i en deliberativ demokratimodell. Hovedpoenget til Habermas er at det bedre argument bør være det ledende prinsipp. Det vil si at i en gitt sak bør alle de involverte diskutere seg fram, i et ikke-maktfordreid forum, og med tilgang på relevant innsikt, til avgjørelser som skal gjelde for deres innbyrdes samvær (Krejsler 2001:56). Gjennom dialog vil det beste argument bli styrende for hva vedtas.

## 2.6 Utfordringer for elevmedvirkning i klasserommet

Elevenes status i skolen har endret seg fra å være fullstendig underlagt lærerens sterke autoritet til at det i dagens skole og læreplaners ideal om elevers aktive involvering og medvirkning;

”Områdene for elevinnflytelse er i bevegelse. For tjue år siden var sakene der elevene fikk uttale seg og kanskje ha noe innflytelse på, få og til dels små. I dag finnes det nærmest ingen grenser for de områder der elevene kan og kanskje skal medvirke. Skolen er en viktig demokratisk arena” (Mikkelsen m.fl. 2002:216).

I Opplæringsloven, utdypingen av lovverket i prinsipper for opplæringen og i læreplanen er det nedfelt at elevene skal ha medvirkning, det vil si at de har rett til å medvirke i sin undervisning og læring. Lovverket og læreplanens intensjoner om elevmedvirkning ser imidlertid ut til å fortone seg annerledes i praksis dersom vi skal tro tidligere forskning som

for eksempel Elevundersøkelsen, som viser til at elevene bare i noen grad opplever at de har medvirkning, og i det daglige klasserommet melder det seg noen utfordringer som kan hindre realiseringen.

### 2.6.1 Det pedagogiske paradoks

Danningsperspektivet legger til grunn en fag- og kulturorientering der elevens tilegnelse av kunnskap, holdninger og ferdigheter står i fokus – elevene skal tilegne seg kunnskap om samfunnet, dets struktur og institusjoner, de skal ta standpunkt til og vurdere ulike argumenter, de skal (helst) tilegne seg demokratiske verdier og holdninger, og de skal tilegne seg ferdigheter som gjør dem i stand til å delta i det demokratiske samfunnet utenfor. På den andre siden er danningsperspektivet også nært knyttet til elevens selvbestemmelse, myndighet, kritiske tenkning og refleksjon. Slike elementer finner vi i læreplanen for samfunnsfaget og de tilhørende programfagene, der det i flere av kompetansemålene for fagene står at elevene skal kunne diskutere og drøfte. Danningsperspektivet legger vekt på at individet skal tilegne seg noe utenfra, samtidig som det også selv skal vurdere, reflektere og stille seg kritisk til det. Det ene forutsetter det andre, for å kunne forholde seg refleksivt og vurderende til noe forutsetter det kunnskap, men kunnskap alene fører ikke til dannelse dersom man ikke er i stand til å stille seg kritisk til den. Det er dette skillet Hellesnes (1997) trekker mellom sosialiseringprosessen som sosialisering til tilpasning på den ene siden, og sosialisering til dannelse på den andre siden. Denne fag- og kulturorienteringen versus elevens selvbestemmelse er også kalt det *pedagogiske paradoks*; ”Hvordan oppdrage til myndighet når oppdragelse er at være underlagt en andens myndighet og myndighet samtidig er det enkelte menneskes egen frembringelse” (Slagstad, Korsgaard, Løvlie 2003:10 i Arneberg & Briseid 2008: 17). Det pedagogiske paradoks setter spørsmål ved hvordan man som elev er underlagt lærers autoritet samtidig skal kunne frigjøre seg fra denne gjennom selvstendighet og selvbestemmelse.

Det pedagogiske paradoks illustrerer på mange måter en av hovedutfordringene for realiseringen av elevmedvirkning – forholdet mellom lærer og elev. Jeg har tidligere argumentert for hvordan elevmedvirkning kan inngå i skolens danningsprosjekt, og da særlig under den demokratiske dannelsen. Men denne dannelsen setter på spissen det potensielt vanskelige med å stille seg kritisk til det en autoritet har besluttet, her forstått som at elever

---

stiller seg kritisk til forslag eller beslutninger som læreren har lagt fram. Mange elever er opptatt av å være likt av læreren og av å få gode karakterer, og kan synes at det er vanskelig å mene noe annet enn læreren i frykt for at dette skal få konsekvenser for vurderingen læreren foretar av de som personer og arbeidet de gjør. Slikt sett presenterer det en utfordring for elevmedvirkning at dersom elevene ikke tør å involvere seg i frykt for represalier fra læreren, og blir dermed et hinder for aktiv medvirkning. Elevers medvirkning vil av og til stå i opposisjon til lærerens synspunkter. Det er heller ikke nødvendigvis slik at elever ikke våger å medvirke, det kan også være at det byr på en enklere skolehverdag å underlegge seg lærerens autoritet. Man kommer ikke i fra at mange elever rett og slett ikke ønsker å medvirke fordi det er behagelig å kunne lene seg tilbake å la læreren bestemme.

### 2.6.2 Den asymmetriske lærer - elev relasjonen

”Selv om den formaliserte oppdragelsen som skjer i skolen, bør betraktes som et dialogisk forhold mellom barn og oppdrager som står ovenfor hverandre i et subjekt- subjekt-forhold, er det grunn til å understreke at dette forholdet er *asymmetrisk*” (Bergem 2000:22).

I klasserommet er det først og fremst læreren som legger premissene for grad av elevmedvirkning. Prinsippet om å la elevene medvirke bryter med den tradisjonelle lærerrollen, og forholdet mellom lærer og elev kan studeres nærmere i lys av maktrelasjonene som preger dette forholdet. En utfordring for realiseringen av elevmedvirkning ligger i forholdet mellom lærer og elev og det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev. Elevmedvirkning er med på å myndiggjøre elevene ved å gi dem ansvar men også gjennom å anerkjenne at deres kunnskap og mening er gyldig. Medvirkning er med på å gi elevene makt over sin egen læringssituasjon. Likevel kommer man ikke i fra det faktum at læreren i kraft av sin rolle som autoritetsfigur i forhold til elevene legger sterke føringer for samværet med elevene gjennom valg av undervisningsstoff, metoder og læreplaner. Målsettinger og politiske visjoner mangler ikke i læreplanene. I prinsippet fremheves det at elevene skal øves opp i demokratiske tankemåter og spilleregler gjennom det daglige arbeidet i klassen ved å få innflytelse i sin egen hverdag. Sett i dette lyset blir det å hindre eller å la være å prøve ut elevmedvirkning en form for maktutøvelse fordi det dreier seg om å holde tilbake en rettighet som er gitt elevene gjennom lovverket. Som lærer er man både en som forvalter rettigheter og sanksjoner.



Samhandling mellom lærer og elev kan sees i lys av begreper som makt, innflytelse og demokratiske forhandlinger av mer eller mindre skjult karakter. Når elevene gis større medbestemmelse enten i form som individ eller som en kollektiv gruppe inngår elever og lærer i demokratiske beslutningsprosesser. En slik beslutningsprosess stiller læreren ovenfor krav om å avgi makt og kontroll over læringssituasjonen. Dersom det for det første eksisterer et klassemiljø der forholdet mellom lærer og elev er preget av åpenhet og tillit og elevene tør å ta opp forhold de mener bør endres, er det ikke gitt at deres meninger eller argumenter ha noen gjennomslagskraft og man løper dermed risken for at eleven sitter igjen med en følelse av avmakt. Børhaug sin studie illustrerte dette på en treffende måte i forhold til elevrådets innflytelse. Man marginaliserer en stor gruppes kunnskap ved bruk av makt og sanksjonsmuligheter man er gitt i kraft av sin posisjon som en autoritet i skolesamfunnet.

Hellesnes satte maktproblematikken i lærer – elev forholdet i fokus i forhold til dannelsesbegrepet. Hellesnes mente at for å kunne oppdra elever til demokratiske borgere måtte dette skje gjennom en etablering av et jeg - du forhold mellom lærer og elev i undervisningen. Han argumenterte mot et syn på elev – lærer relasjonen der elevene er underlagt og ensidig tilpasset lærerens kunnskap; ”Danande og politisereande oppseding inneber å gi borna tillit til si eiga fornuft ved til dømes å vise at saker og ting er diskutabile. Den inneber å gi dei noko å seie over sin eigen situasjon” (Hellesnes 1975/1992:147 i Arneberg & Briseid (red) 2008: 23).

### 2.6.3 Praktiske utfordringer

Elevmedvirkning kan by på utfordringer når den skal uttøves i praksis. Medvirkning i lovverket forstås som at elevene har rett til aktiv medvirkning i de ulike fagene og i planlegging og organisering på læringsarenaen. For noen lærere kan dette være i konflikt med deres syn på hvordan lærerrollen skal være, i forhold til læreplanens krav og kulturen ved skolen. Ekman (1989) analyserte hindringer for elevmedvirkning i videregående skole i Sverige, og fant at tidsmangel opplevdes som et hinder for elevmedvirkning sett fra lærernes side (Ekman 1989 i Selberg 2001:36). Selv om disse resultatene er hentet fra den svenske skolen har de overføringsverdi også for norsk skole da skolepolitikken i de to landene er like (Aasen 1999). Vi hører med jevne mellomrom om lærernes tidsklemme og evige papirmølle.

---

Vi hører om lærere som er fortvilet over hvordan intense rapporteringskrav er "tidstyver" som stjeler tid fra blant annet planlegging av undervisning, og oppfølging av elever. I et arbeidsnotat som presenterer resultatene fra evaluering av prosjektet "Klasseledelse i videregående opplæring" viser Rønning til at mangel på tid og andre praktiske forhold som for eksempel terminoppgjør og eksamen er begrensende faktorer for elevmedvirkning (Rønning 2003: 12-14).

### 3. Metode

Mine forskningsspørsmål tar utgangspunkt i hvilket innhold henholdsvis lærer og elever legger i begrepet elevmedvirkning, og hvilke muligheter og begrensinger de ser for elevmedvirkning i klasserommet. For å belyse disse forskningsspørsmålene valgte jeg en kvalitativ tilnærming der jeg igjennom fenomenologisk forskningsdesign og kvalitative forskningsintervjuer intervjuet en samfunnsfaglærer som underviste i fellesfaget samfunnsfag og programfaget politikk og menneskerettigheter, og syv elever på en videregående skole i Oslo. Tre av elevene som ble intervjuet var elever i den aktuelle lærerens samfunnsfagsklasse, og de andre fire var elever i politikk og menneskerettigheter klassen.

I dette kapittelet vil jeg først redegjøre for fenomenologi som forskningsdesign, og det kvalitative forskningsintervju som metodisk tilnærming. Deretter vil jeg gjøre rede for etter hvilke kriterier informantene ble valgt ut, utarbeidelse av intervjuguide og en beskrivelse av hvordan intervjuene ble gjennomført. Til slutt følger prinsippet om etisk forskning, og undersøkelsens styrker og svakheter gjennom begrepene reliabilitet, validitet, troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.

#### 3.1 Fenomenologi

Et fenomenologisk vitenskapssyn tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard2002:36). Fenomenologien ønsker å forstå fenomenet som undersøkes gjennom informantenes synspunkt og slik de opplever omverdenen, den utforsker menneskers perspektiver:

”Som kvalitativt forskningsdesign betyr en fenomenologisk tilnærming å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen. Mening er et nøkkelord fordi forskeren bestreber seg på å forstå meningen med et fenomen (handling eller ytring) sett igjennom en gruppe menneskers øyne” (Johannessen m.fl. 2005:80-81).

Det første steget er å utvikle et forskningsspørsmål som formuleres slik at man forsøker å forstå meningen med det fenomenet man er interessert i gjennom informantenes forståelse. I

---

denne oppgaven er det aktuelle fenomenet elevmedvirkning, og jeg ønsker å forstå hva informantene legger i og forstår med begrepet, og hvilke erfaringer de har med elevmedvirkning i klasserommet med tanke på muligheter og begrensinger i praksis. Steg nummer to er å samle inn data fra individer som har erfaringer med elevmedvirkning, i mitt tilfelle gjennom kvalitative intervjuer med en lærer og syv elever. Det siste steget er at intervjuene skrives ut i sin helhet som grunnlag for analysen. Man reduserer datamengden og analyserer de fenomenene som gir mening for informanten (Johannesen m.fl. 2005:81-82).

## 3.2 Det kvalitative forskningsintervju

”Det kvalitative forskningsinterview har en enestående mulighet for at få adgang til og beskrive den daglige livsverden” (Kvale 1997: 63). Et intervju er en utveksling av synspunkter mellom personer som samtaler om et emne eller tema, der intervjueren lytter til hva folk selv forteller om sine erfaringer, opplevelser, og hvordan de med egne ord uttrykker holdninger og meninger. Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden sett fra intervjupersonens side, og å få frem betydningen av folks erfaringer (Kvale 1997:17). Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonenes hverdag og liv, sett fra de intervjuedes eget perspektiv. Man ønsker å få fylldig og omfattende informasjon om hvordan mennesker opplever og forstår et fenomen. Dette gir det kvalitative forskningsintervjuet et grunnlag for innsikt i informantenes erfaringer, tanker og følelser (Thagaard 2002:83).

Det er ulike perspektiver på hva datamateriale hentet fra intervjuer egentlig sier noe om. Sett fra den ene ytterligheten, fra et positivistisk ståsted, fremheves det at informantenes beskrivelser gjenspeiler hva personen faktisk har opplevd. Forskeren gis en rolle som en ”nøytral” formidler av informantenes erfaringer. Den andre ytterligheten, representert ved et konstruktivistisk ståsted, mener at erfaringer gjort i den ”ytre” verden ikke kan videreformidles i en intervjusituasjon. Informantenes beskrivelser skapes der og da, og disse er kontekstbundne i den forstand ”at de utformes i forhold til den relasjonen som utvikles mellom informant og forsker” (Thagaard 2002:83).

Min forståelse av hva intervjudata egentlig sier noe om presenterer en posisjon i mellom de to overnevnte perspektivene. Intervjudata oppfattes som reelle beskrivelser av hva informantene har erfart, og som en gjenspeiling av informantenes forståelse av, opplevelse

---

med, og meninger om et fenomen. I intervjuet tar man utgangspunkt i informantenes ”ytre” verden, men samtidig sees intervjudata som en gjenspeiling av hva personen faktisk har opplevd. Likevel er jeg av den oppfatning av at relasjonen mellom informant og forsker er av betydning for hva som kommer frem i intervjusituasjonen. Et kvalitativt intervju preges av menneskelig interaksjon der kunnskap skapes og samles inn i gjennom samtale.

Informantene vil ofte ha en oppfatning av den som intervjuer før de gir seg hen og forteller. Personlig kjemi, tillit og fortrolighet til forskeren er viktig i forhold til hva slags informasjon informantene ønsker å gi fra seg. Dersom man som informant er komfortabel med intervjusituasjonen og i forhold til den som foretar intervjuet er det grunn til å tro at informanten er mer villig til å dele med seg av sine erfaringer og meninger sammenlignet med en informant som føler seg lite fortrolig med intervjueren. En slik forståelse er delvis i samsvar med Miller & Glassner (1997) og Thagaard (2002) (Miller & Glassner 1997 og Thagaard 2002 i Thagaard 2002:83).

### 3.3 Utvalg

#### 3.3.1 Strategisk utvalg - Tilgjengelighetssutvalg

”Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg, det vil si at vi velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen” (Thagaard 2002:53). Informantene som ble valgt ut til å delta i min undersøkelse ble valgt ut gjennom det som betegnes som et *tilgjengelighetsutvalg*. Utvalget er strategisk da informantene representerer egenskaper som er relevante for problemstillingen, og fremgangsmåten for å velge ut informanter er basert på at de er tilgjengelige til å delta i undersøkelsen (Thagaard 2002:54). I mitt tilfelle ønsket jeg å undersøke elever og læreres forståelse av, og erfaring med elevmedvirkning i samfunnsfagklasserommet. Via en av mine veiledere fikk jeg kontakt med en lærer som hadde de egenskapene jeg var etter; Hun var samfunnsfaglærer og underviste på en videregående skole. For å skaffe elevinformanter ble jeg enig med den aktuelle læreren at jeg skulle komme og presentere meg selv, og prosjektet mitt for samfunnsfagklassen hun underviste. Cirka 5-6 elever meldte seg, men fordi elevene var under 18 år og dermed måtte få informert samtykke fra sine foresatte om å delta i studien, og det var mange elever som glemte å levere denne til sine foresatte før intervjuene

---

måtte gjennomføres, ble kun 3 elever fra denne klassen intervjuet. I utgangspunktet hadde jeg tenkt å intervju elever som hadde fellesfaget samfunnsfag, men på grunn av at flere elever ikke leverte inn samtykkeerklæringen ble jeg enig med læreren å prøve å skaffe informanter fra programfaget politikk og menneskerettigheter som hun også underviste i. Disse elevene var fylt 18 år kunne de selv underskrive på samtykkeerklæringen. Cirka 2/3 av klassen meldte seg frivillig til å delta i studien. Etter samtale med læreren som kjente elevene, og dermed kunne være behjelpelig med å sikre informanter med ulike bakgrunn og karaktergrunnlag valgte jeg igjen ut 5 elever av de 10-12 elevene hun hadde foreslått som aktuelle informanter.

Thagaard mener at et problem som melder seg med et utvalg som er plukket ut etter dets tilgjengelighet er at det er at det er en tendens til at slike utvalg vil representere personer som er fortrolige med forskning, eller er personer som ikke har noe i mot at livssituasjonen blir studert av en utenfor (Thagaard 2002:54). Som forsker må vurdere hvilke "skjevheter" dette kan by på. I min studie var det kun de elevene som meldte sin interesse som deltok. Således kan det tenkes at de elevene som fungerte som mine informanter utgjør en gruppe som er interessert i å uttrykke sin mening og dele med seg av sine erfaringer. Det kan også tenkes at det er en elevgruppe som er flinke til å uttrykke seg, er aktive i skolen og kanskje også opptatt av elevmedvirkning. I og med at mine informanter ble rekruttert etter tilgjengelighetsprinsippet presenterer dette en svakhet med studien med tanke på at utvalget kan tenkes å inneholde skjevheter som for eksempel at mitt utvalg muligens ikke representerer elever som ikke har noen særlig erfaring med elevmedvirkning, eller i større grad enn andre elever har sterke formening om elevmedvirkning.

### 3.4 Intervjuguide

Et kvalitativt intervju kan utformes på ulike måter. Den ene ytterligheten preges av en relativ sterk struktur der man på forhånd har ferdig oppsatte spørsmål og hvor rekkefølgen av spørsmålene er fastlagt. Det kvalitative aspektet ivaretas ved at informantene står fritt til å svare hvordan han eller hun vil, og på denne måten "presentere kriterier for hvordan vedkommende forstår sin situasjon" (Thagaard 2002:84). Fordelen med et strukturert intervju

---

er at svarene er sammenlignbare nettopp på grunn av at alle informantene har svart på de samme spørsmålene og de samme temaene. Den andre ytterligheten har lite struktur, og preges av å være mer en samtale mellom forsker og informant enn et rent intervju. Hovedtemaene er bestemt på forhånd. En slik framgangsmåte har en mer uformell tilnærming tillater informantene å ta opp temaer i løpet av intervjuet som igjen gjør at forskeren kan tilpasse spørsmålene til de temaene som informanten eventuelt tar opp (Thagaard 2002:84). En tredje fremgangsmåte presenterer en mellomting av de to overnevnte ytterlighetene. Denne fremgangsmåten karakteriseres ved en delvis strukturert tilnærming. I metodelitteraturen kalles denne formen for det kvalitative forskningsintervju (Thagaard 2002, Kvale 1997). De temaene som forskeren skal spørre om er i hovedsak fastlagt på forhånd, men rekkefølgen av temaene bestemmes underveis. På denne måten kan forskeren følge informantens fortelling, men samtidig få informasjon om de temaene som er fastlagt i utgangspunktet (Thagaard 2002:85).

I utarbeidelsen av intervjuguiden var jeg tidlig klar på at jeg ønsket en delvis strukturert intervjuguide. Temaene for intervjuet var fastlagt på forhånd, og den endelige intervjuguiden var strukturert på en slik måte at det skulle være enklere å ordne, sammenligne og analysere det innhentede datamaterialet fra intervjuene, samtidig som at den var åpen og fleksibel nok til at jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål basert på informantens svar. Slike oppfølgingsspørsmål kunne for eksempel være spørsmål som tydeliggjorde informantens meninger og erfaringer, om de kunne gi eksempler eller utdype nærmere.

Den ferdigstilte intervjuguiden ble til etter en prosess der jeg etter gjennomføring av et pilotintervju med en elev og en lærer fra målgruppen gjorde endringer i forhold til spørsmålene og oppfølgingsspørsmålene. I den første utgaven av intervjuguiden hadde jeg på forhånd skrevet ned oppfølgingsspørsmål jeg mente ville være naturlige som en oppfølging av hovedspørsmålet. Det viste seg imidlertid under pilotintervjuene at dette ikke var tilfellet. Pilotinformantens erfaringer og svar var i flere tilfeller annerledes enn det jeg hadde forventet på forhånd, og dermed passet ikke mine oppfølgingsspørsmål som en naturlig fortsettelse. Disse erfaringene førte til at jeg endret flere av spørsmålene, og under flere av spørsmålene utelot jeg de ferdigoppsatte oppfølgingsspørsmålene. På denne måten kunne jeg stille oppfølgingsspørsmål på bakgrunn av hva informantene svarte.

---

De fleste metodebøker anbefaler å styre unna ja/nei spørsmål når man skal utarbeide en intervjuguide (Johannessen m.fl. 2005). I kvalitative intervjuer ønsker man som regel å få fyldige detaljbeskrivelser og rike svar, noe som vanskelig lar seg gjøre med ja/nei spørsmål. I min intervjuguide var det flere spørsmål som tilsynelatende var formulert som ja/nei spørsmål. De erfaringene jeg gjorde meg basert på pilotintervjuene resulterte i at jeg under flere av spørsmålene utelot å ha ferdig oppsatte oppfølgingsspørsmål fordi disse ikke alltid fungerte som en naturlig oppfølging på informantenes svar. De spørsmålene som er formulert som ja/nei spørsmål er dermed ikke ment å være rene ja/nei spørsmål da jeg på basis av hva informantene svarte fulgte opp med spørsmål som var i tråd med det informantene fortalte.

Jeg utarbeidet to intervjuguider, en for elevene og en for læreren. Jeg strebet etter å gjøre de to intervjuguidene så like som mulig med tanke på blant annet å sammenligne svarene, og senere fortolkning. Elevenes intervjuguide ble delt inn i to hovedområder i den hensikt å få tak i ulike dimensjoner. Den første delen dreide seg om klasseromsmiljøet med fokus på grad av åpenhet i klaserommet. En slik del er tatt med i intervjuguiden da grad av åpenhet i klasserommet er en indikasjon på hvorvidt det er rom for demokratiske beslutningsprosesser og elevmedvirkning. Dersom elevene skal ha medvirkning vil et åpent klasseromsklima være en grunnleggende forutsetning, de må være et klima der elevene har rett til, og tør å si meningene sine selv om disse skulle avvike fra lærerens. Likeså er dialogen mellom lærer og elever, og elever seg imellom av betydning da medvirkning stiller krav til evner om å inngå i dialog for å komme frem til en beslutning. Den andre delen hadde spørsmål om elevenes forståelse av begrepet elevmedvirkning, hvilke muligheter og begrensinger det hadde i samfunnsfagklasserommet, hvilke erfaringer de hadde med elevmedvirkning. Denne delen gikk direkte inn på elevmedvirkning, hvilket innhold elevene legger i begrepet og hvordan de opplever elevmedvirkning. Jeg la vekt på å få med flere sider ved elevmedvirkningsbegrepet for å fange opp de ulike dimensjonene, og for å få frem elevenes opplevelser.

Lærerens intervjuguide ble delt inn i tre hovedområder. Det første området besto av spørsmål av en mer innledende karakter som bakgrunnsinformasjon som om utdanningsbakgrunn, mål med samfunnsfagundervisningen, og hvilke tanker hun gjorde seg om dannelsesmulighetene undervisningen i samfunnsfag kan bidra med. De to andre hovedområdene var tilnærmet lik elevenes som beskrevet ovenfor, de gikk på oppfatning av klasseromsmiljø, lærerens



---

forståelse av elevmedvirkning, om hun oppfattet at elevene hadde medvirkning i klasserommet, samt muligheter og begrensinger for elevmedvirkning i klasserommet. Det var flere spørsmål til læreren enn det var til elevene. Dette var spørsmål som det var naturlig å stille til læreren, men ikke til elevene. Intervjuguidene er lagt ved i sin helhet, se vedlegg 1 og 2.

### 3.5 Gjennomføring

Intervjuene ble foretatt i løpet av en fireukers periode i mars/april 2010. Til sammen var jeg seks dager på den aktuelle skolen. Intervjuene skjedde i skoletiden og jeg intervjuet til sammen åtte personer, en lærer og syv av hennes elever i fagene samfunnsfag og politikk og menneskerettigheter. Den første dagen var jeg i den aktuelle samfunnsfagklassen for å presentere meg selv og gjøre de kjent med undersøkelsen. Jeg informerte de om formålet med undersøkelsen, hva et kvalitativt intervju er, hvor lang tid det kom til å ta, og at intervjuene ville bli tatt opp på båndopptaker. Jeg informerte de i henhold til etiske retningslinjer som informert samtykke, konfidensialitet og mulige konsekvenser av å delta.

Før jeg satte i gang med intervjuene med hver enkelt elev og lærer ble de på nytt gitt en kort briefing der jeg gjentok formålet med intervjuet, at de selv sto fritt til å uttrykke seg slik de ville, at undersøkelsen var frivillig, og de når som helst kunne trekke seg. Jeg fortalte kort om hva båndopptakeren var til for, og om de hadde noen spørsmål før vi satte i gang med intervjuet. Ingen av informantene hadde noen spørsmål før intervjuet. Jeg har tidligere understreket at min oppfatning av det kvalitative forskningsintervju innebærer en vektlegging av informant – forsker relasjonen. Kvale (1997) og Thagaard (2002) understreker betydningen av denne relasjonen, og hvordan de første minuttene av intervjuet er avgjørende for hvilken kunnskap som produseres i samtalen mellom forsker og informant. Informantene skal dele av seg med sine meninger og erfaringer, og det er da viktig å skape en trygg og fortrolig intervjusituasjon. Som intervjuer vektla jeg det å lytte oppmerksomhet, vise interesse for hva informantene sa og gi positiv tilbakemelding i form av prober som anerkjennende nikk og smil. Min relasjon til informantene anser jeg i ettertid for å være preget av åpenhet, og jeg opplevde det som at de ønsket å fortelle om sin forståelse og

---

erfaringer med elevmedvirkning. Jeg understreket flere ganger, særlig ovenfor elevene, at ingen andre ville få vite hva de sa i intervjuene og at de ville bli anonymisert i oppgaven, noe jeg tror bidro til at de tillot seg å være mer åpne.

Alle intervjuene ble tatt opp med diktafon og transkribert. De ferdig transkriberte intervjuene utgjorde til sammen 50 maskinskrevne sider, enkel linjeavstand, skrifttype 12.

## 3.6 Etiske retningslinjer

”En interviewundersøgelse er et moralsk foretagende” (Kvale 1997:115). I en intervjusituasjon er det en personlig interaksjon mellom forsker og informant. I min forståelse av det kvalitative forskningsintervju la jeg vekt på at relasjonen mellom forsker og informant er av stor betydning for hva som kommer ut av intervjuet. Som forsker har man et etisk ansvar for å ivareta informantenes sikkerhet, følelse av fortrolighet og sikre en trygg intervjusituasjon. Således hviler det også et ansvar på forskerens skuldre om å sikre etiske prinsipper, og å ta etiske beslutninger gjennom hele forskningsprosessen (Kvale 1997:16). Blant de etiske spørsmål og utfordringer som kan melde seg i løpet av denne prosessen vil det i dette avsnittet legges vekt tre etiske retningslinjer; informert samtykke, fortrolighet/konfidensialitet og konsekvenser.

### 3.6.1 Informert samtykke

Informert samtykke vil si at de som skal delta informeres om undersøkelsens generelle formål, og om hovedtrekkene ved forskningsdesignet, Det innebærer også at man sikrer seg intervjupersonenes frivillige deltakelse, og informerer om at han eller hun når som helst har muligheten til å trekke seg fra undersøkelsen uten videre konsekvenser (Kvale 1997:118). Prinsippene om informert samtykke er i prinsippet fornuftige og rimelige retningslinjer for å sikre etisk forskning. Prinsippet om informert samtykke er dog ikke uproblematisk i praksis, for eksempel når det kommer til spørsmålet om *hvem som skal gi informert samtykke*, og særlig når dette gjelder barn og unge i skolesituasjoner; ”I forbindelse med skolebørn melder spørsmålet sig om, *hvem* der skal give samtykke – børnene selv, forældrene, læreren,

---

skoleinspektøren eller skolebestyrelsen” (Kvale 1997:118). Da de av mine informanter som var elever i fellesfaget samfunnsfag alle var elever under 18 år valgte jeg å be om informert samtykke fra de foresatte til de elevene som ønsket å delta i undersøkelsen. Informert samtykke fra elevene ble gitt via at de som ville delta i undersøkelsen meldte seg frivillig etter at jeg hadde vært i den aktuelle samfunnsfagklassen og presentert undersøkelsens formål, snakket kort om hvilke spørsmål de kunne vente seg, og informert om at de ville bli anonymisert i oppgaven og at de når som helst kunne trekke seg. Elevinformantene i politikk og menneskerettigheter var fylt 18 eller eldre så disse signerte selv samtykkeerklæringen.

### 3.6.2 Fortrolighet/Konfidensialitet

Konfidensialitet i forskning dreier seg om at private data som kan føre til identifisering av de som deltar i undersøkelsen ikke blir rapportert eller gjengitt. Dersom det i en undersøkelse offentliggjøres informasjon som andre muligens kan gjenkjenne, så skal informantene være inneforstått med at identifiserbar informasjon offentliggjøres (Kvale 1997:120). Prinsippet om konfidensialitet handler om retten informantene har til sitt eget privatliv. Læreren ble spurt spørsmål om utdanningsbakgrunn, men foruten om dette var det ikke spørsmål av personlig karakter. Alle personer som deltok i min undersøkelse er fullstendig anonymisert. Jeg viser til mange sitater hentet fra intervjuene senere i presentasjonen av funnene, men all informasjon som kunne svekke anonymiteten er fjernet.

### 3.6.3 Konsekvenser

Etisk forskning innebærer at risikoen for å skade en forsøksperson skal være så liten som overhodet mulig. ”Summen af de mulige fordele for forsøgspersonen og betydningen af den inhetede viden bør opveje risikoen for at skade forsøgspersonen og derved berettige en beslutning om at foretage undersøgelsen (Kvale 1997:121). Som forsker betyr dette at man må reflektere over hvilke eventuelle skader eller andre konsekvenser deltakelsen kan ha for informantene. Ideelt sett så burde det være en balanse mellom hva informantene yter, og hva de får igjen for å delta i undersøkelsen (Kvale 1997:121). Jeg strebet etter å gjøre intervjusituasjonen til en positiv erfaring for informantene. Det var viktig for meg å

---

understreke at informantene sto fritt til å si akkurat hva de ville uten at noen andre ville få vite hva de sa i intervjuene. Bakgrunnen for dette var ikke bare prinsippet om informert samtykke og innunder her i tråd med etisk forskning at de som deltar skal få informasjon om hvem som har tilgang til å lese intervjuene, men også gjøre elevene trygge på at de sto fritt til å uttrykke sine meninger uten frykt for represalier fra lærer eller skoleledelse. I forhold til at det i metodebøker ofte også fremheves at det er ønskelig at intervjupersonene får like mye ut av å delta som de gir er det også tenkelig at informantene opplevde det som positivt at de i intervjuet hadde muligheten til å si sin mening og komme med erfaringer for å belyse et tema i skolen som angår både lærer og elever.

## 3.7 Reliabilitet og validitet

### 3.7.1 Transkripsjonens reliabilitet og validitet

Det kan være grunn til å reise tvil om intervjureliabiliteten i intervjuforskning. Når man transkriberer det muntlige intervjuet om til tekst, innebærer dette en kunstig konstruksjon fra muntlig til skriftlig kommunikasjonsform (Kvale 1997:163). En slik transkribering krever en rekke beslutninger og vurderinger fra den som foretar transkripsjonen fra en muntlig kontekst til en skriftlig kontekst, og de individuelle valgene er avgjørende for den ferdig transkriberte teksten. Disse individuelle valgene gjør også at et muntlig intervju har ulik karakter i skriftlig form, mens noen transkriberer ordrett og gjetter seg frem til mening der talen er uklar kan andre kun registrere det som er klart og tydelig. Når jeg transkriberte intervjuene har jeg transkribert ordrett, ord for ord, og intervjuet er gjengitt i sin helhet. I analysen har jeg valgt å gjengi hele sitater. Lydkvaliteten på båndopptakeren var svært god, og jeg måtte ikke gjette meg til mening på grunn lydproblemer eller lignende.

Spørsmålet om hva som er en gyldig eller valid transkripsjon kan være vanskelig å anslå, og gjør det problematisk å fastslå validiteten (Kvale 1997:165). Enhver transkripsjon er som sagt en individuell avveielse, og man kan derfor ikke karakterisere en transkripsjon som mer objektiv enn en annen, man fortolker ulikt og bærer med seg ulike teori- og erfaringsbakgrunn som er med på å prege den endelige forståelsen. Kvale argumenterer derfor at det er umulig å finne en sann, objektiv oversettelse fra det muntlige intervjuet til den skriftlige formen

transkriberingen gir. Transkripsjonens validitet blir således heller å stille spørsmål om hva som er en nyttig transkripsjon for min forskning: ”Således er strengt ordrette transkripsjoner nødvendige for at en lingvistisk analyse skal kunne utføres” (Kvale1997:105). Dette idealet er fulgt i denne oppgaven.

### 3.8 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet

”Vurderinger av forskningens kvalitet kan knyttes til begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet. Begrepene fremhever den kvalitative tilnærmingens særpreg, og kan erstatte begrepene reliabilitet, validitet og generalisering som benyttes i kvantitative studier” (Thagaard 2002:169).

At forskningen er *troverdig* vil si at leseren skal bli overbevist på en tillitsvekkende måte (Thagaard 2002:178). Troverdighet kan derfor knyttes til at forskeren gjør rede for hvordan data utvikles. I mitt analysearbeid har jeg strebet etter å gjøre det klart for leseren hva som er informasjon fra informantene og hva som er egne tolkninger av denne informasjonen. Sitatene er gjengitt i sin helhet, og disse er markert i kursiv for å understreke hva som er informantenes sitater. Relasjonen mellom forsker og informant er også av betydning for oppgavens troverdighet. Denne ble redegjort for tidligere under avsnittet om gjennomføringen av intervjuene. Troverdigheten i kvalitative studier kan styrkes ved at man benytter seg av metodetriangulering. De innsamlede data i denne oppgaven kommer gjennom kvalitative intervjuer. I prosjektfasen vurderte jeg observasjon som tilleggsmetode, men samtidig ønsket jeg ikke at informantene skulle føle at de ble etterprøvd og kontrollert, og dermed ubekvemme. Det viste seg også at observasjon vanskelig lot seg gjennomføre da de to klassene hadde lærerstudenter i praksis som hadde ansvaret for undervisningen i de ukene jeg gjorde intervjuene. Det at jeg velger å utelate observasjon presenterer i så fall en svakhet ved studien da jeg ikke har grunnlag for å vurdere hvorvidt det er samsvar mellom hva informantene sier og hva som faktisk skjer. Jeg mener allikevel at de betraktningene jeg gjør meg ovenfor veier tyngre.

*Bekreftbarhet* knyttes til tolkningen av de innsamlede data (Thagaard 2002:180). Jeg har forsøkt å holde et kritisk blikk til egne tolkninger, men er samtidig inneforstått med at min posisjon i forhold til informantene har preget min forståelse og tolkning. Jeg kjente ingen av informantene på forhånd, og hadde således ingen tilknytning til den aktuelle skolen eller

---

informantene. Det at jeg var en utenforstående har preget min tolkning og analyse i den grad at jeg har følt at jeg har klart å holde et objektivt perspektiv. Selv om jeg oppfattet relasjonen til informantene som god, og at denne var preget av åpenhet er det likevel tenkelig at noen av informantene har holdt litt tilbake i og med at jeg var nettopp en utenforstående. Akkurat som det kan være lettere å fortelle om sine erfaringer til utenforstående som ikke har erfart det samme, kan det for enkelte være enklere å åpne seg opp for en som er tilknyttet det aktuelle miljøet.

*Overførbarhet* er knyttet til at den forståelsen som utvikles i et prosjekt, også kan være relevant for andre situasjoner (Thagaard 2002:170). De avgrensningene som er gjort ovenfor med hensyn til metode og utvalg, medfører følgelig begrensninger for fortolkningen av datamaterialet. Mitt innsamlede datamateriale danner ikke grunnlag for å kunne si noe om situasjonen utenfor i andre klasserom, og funnene vil dermed ha begrenset generaliseringsverdi, og må ikke fortolkes utover dette. Likevel kan dette skaffe til veie ny og mer inngående informasjon om elevmedvirkning og hvordan denne oppleves av de involverte.

Overførbarheten i denne oppgaven er forsøkt styrket ved å etablere beskrivelser og fortolkninger som også kan være nyttige i andre klasserom, og for andre lærere og elever enn akkurat de som var gjenstand for min undersøkelse.

---

## 4. Analyse

”Å tolke resultatene av en undersøkelse innebærer å reflektere over dataenes meningsinnhold. Hvordan dataene tolkes, kan på den ene siden knyttes til forskerens teoretiske forankring og på den andre til de tendensene og sammenhengene som kommer frem i analysen av dataene... I samsvar med den kvalitative forskningens fortolkende karakter, er det en viktig målsetting at kvalitative tekster inneholder en forståelse av de fenomener som studeres” Thagaard 2002:169).

Målet med analysen av det innsamlede datamaterialet er å se nærmere på hvilket innhold henholdsvis elever og lærer legger i begrepet elevmedvirkning, og hvordan de opplever elevmedvirkning i praksis med tanke på muligheter og begrensinger i klasserommet.

Intervjutekstene er lest fortolkende, det vil si at jeg har forsøkt å få innsikt i hvordan informantene fortolker og forstår sin situasjon (Johannessen m.fl. 2008:159). Min analyse bygger på analyse av meningsinnhold der datamaterialet er sortert etter ulike tema- og meningskategorier. Disse kategoriene har så vært analytisk utgangspunkt der sammenligning av informantenes svar har stått i fokus. De identifiserte mønstrene er så vurdert i forhold til teori og tidligere forskning som ble presentert tidligere. I mitt analysearbeid har jeg kategorisert intervjuutskriftene etter følgende tema- og meningskategorier: Samfunnsfag-undervisningens mål og danning, lærer og elevers opplevelse av klasseromsklima i forhold til miljø og ytring av egne meninger, forståelse av begrepet elevmedvirkning, erfaringer med elevmedvirkning i samfunnsfag og politikk og menneskerettigheter, hvilke muligheter og begrensinger elevmedvirkning har i klasserommet og elevmedvirkning og forholdet mellom elev og lærer. Disse kategoriene er ment å være vide nok til å romme informantenes subjektive forståelse. Ved å bruke sitater kommer informantenes ”stemme” frem, og sitatene er ment å belyse de subjektive erfaringene informantene har gjort seg om de ulike kategoriene. En potensiell fare ved å gjengi, og basere seg på sitater er at man risikerer å velge ut sitater som fremhever eller bekrefter det man som forsker eventuelt er ute etter å finne, eller hadde en formening om at man skulle finne forut for den empiriske undersøkelsen (Silverman 2005:211-12). Det bør understrekes at det er min fortolkning av intervjutekstene som ligger til grunn, og disse vil selvfølgelig bære preg av min forståelse og teoretiske standpunkt. Jeg har derfor valgt å gjengi sitatene i sin helhet, og ikke stykke de opp. Ved å sitere hele svar har jeg ønsket å få frem informantenes perspektiver, og ikke bare gjengi det som jeg selv har ønsket å fremheve. Jeg lagt vekt på å vise til likheter så vel som forskjeller mellom informantenes svar.

## 4.1 Samfunnsfag /POM undervisningen – mål og danning

”Lise” er lektor ved en videregående skole utenfor Oslo sentrum. Hun har utdanningsbakgrunn fra universitetet med sosiologi som hovedfag, og har jobbet i skolen i 4 år. På spørsmål om hva hun ønsket at elevene skulle få ut av undervisningen i samfunnsfag og politikk og menneskerettigheter (POM) kom hun inn på sentrale læreplanområder som demokrati og danning:

**Intervjuer: Hva ønsker du at elevene skal få ut av samfunnsfag og POM undervisningen?**

*Lise: Altså jeg er opptatt av at de skal engasjere seg, og at de følger med, og at de faktisk skjønner at de har lært noe som de kan diskutere hjemme og som de kan lese om i avisen. Ja, allmenndannelse som gjelder det livet de lever i, og samfunnet de lever i, og også på internasjonalt nivå. Jeg tror ikke nødvendigvis at man går rundt og tenker på at man skal lære dem opp i demokrati, men jeg tenker det at de skal få lov å si meningen sin, og at vi diskuterer ting, og at vi snakker om ytringsfrihet, og muligheten til å velge, hvorfor det er viktig. Og hvorfor et demokratisk samfunn er bedre å leve i enn et udemokratisk ett. Men det er ikke hver time at da så skal vi hat sånn overordnet... Vi er liksom ”ok, nå har vi hatt om norsk politikk”, selvfølgelig er demokrati viktig, men samtidig ”kan dere maktfordelingsprinsippet?”. Jeg er veldig opptatt av sånne ting, kan dere ikke det så stryker dere. Noen ting må man kunne, mange ting kommer man unna med, men noe må man kunne. Og da sier jeg at dette er fordi det handler om demokrati, og det er det viktigste i samfunnsfaget, og da legger jeg vekt på det. Men det er ikke sånn at det henger som et banner over det hele, sånn fungerer ikke skolehverdagen.*

Selv om ”Lise” sier at hun ikke nødvendigvis er opptatt av å lære elevene opp i demokrati, nevner hun likevel eksplisitt at hun ønsker at eleven skal slutte seg til demokratiet, og oppleve det å leve i et demokrati som bedre enn å leve i et udemokratisk samfunn. Hun er også klar på at hun styrer elever mot kunnskap som er presisert i kompetansemålene. Hun legger vekt på at hun igjennom sin undervisning ønsker at elevene ikke bare skal slutte seg til demokratiet, men at de trenger demokratiske kunnskaper og ferdigheter som det å kunne drøfte for å delta i debatter og meningsutvekslinger. Således kan man si at hun har et fokus på demokrati i sin undervisning ved å trene på nettopp demokratiske ferdigheter som å kunne diskutere og drøfte. I likhet med Dewey ser hun ut til å mene at den undervisningen som skjer i skolen, og i fagene samfunnsfag og POM, bidrar til å sikre oppslutning om demokrati. På spørsmål om hva hun mener er de to samfunnsfagenes dannelsesoppgave sier hun følgende:



**Intervjuer: Har samfunnsfag og POM noen særlig dannelsesoppgave i forhold til elevenes verdier og holdninger?**

*Lise: Ja altså.. For det første da.. at det er kommer en meningsbrytning, at det kommer en diskusjon i klassen der ikke alle er enig, at ikke alt må komme frem til at vi skal være enige. Så det synes jeg er ganske viktig, vi trenger ikke ha som mål at vi skal være enige. Så er jeg opptatt av at de skal lære av å drøfte fordi jeg mener at dersom de klarer å se en sak fra flere sider så er de på en måte med på å opprettholde en debattkultur, hvis man kalle det, det. At man ikke blir så ensidig et man har ett syn og det kjører de på uansett. At man kan høre andre sine argumenter. Jeg har også vært opptatt av minoriteters rolle i samfunnet, det er jo kanskje det jeg er mest opptatt av, at demokratiet ikke bare er flertallets stemme som skal bli hørt, men at også minoriteter har rett til å få hørt sine argumenter og dekket sine behov dersom de kommer i konflikt med majoriteten i samfunnet. Jeg opptatt av demokrati som at vi lever i et samfunn og er nødt til å få frem flere stemmer, og hva som er rett og urimelig innenfor det. Ja, det er vel.. Så jeg er opptatt av demokrati, men jeg er det på sånne konkrete, spesifikke situasjoner og ting vi tar opp, og ikke på en sånn der alltid overordnet ting.*

”Lise” anser samfunnsfag og POM for å inneha muligheter i forhold til flere dannelsesperspektiver. Hun er opptatt av elevene skal få trening i å kunne drøfte og diskutere, og ikke bare godta hva som blir lagt frem for dem, men at de skal ta personlig stilling og utvikle en egen vurderingsevne. Hun ønsker at de skal utvikle en kritisk refleksjon i tråd med Hellesnes` begrep sosialisering til dannelses. Hun ser også solidaritet og minoriteters rolle i demokratiet som en viktig oppgave for fagene å fremme. Klafki ser individers selvbestemmelse og medbestemmelse må være forankret i solidaritet med andre mennesker, og man er forpliktet til å gi tilslutning minoriteters plass i samfunnet, og kunne ha en empatisk holdning til andre menneskers forståelse av samfunnet, noe ”Lise ser ut til å ønske å fremme gjennom sin undervisning. Hun ser også samfunnsfag og POM for å være dannende i forhold til en deliberativ dialogforståelse, der elevene skal få trening i og ikke bare utvikle egne argumenter, men også gis ferdigheter i å lytte til andres eventuelt motstridende argumenter og stille seg åpen til disse.

## 4.2 Klasseromsklima i forhold til miljø og ytring av egne meninger

Hvorvidt elevene opplever klasserommet som åpent kan være en indikasjon på forholdene for elevmedvirkning. Et åpent klasseromsklima inviterer i større grad enn et lukket, til meningsutveksling, dialog og aksept for at det eksisterer flere meninger.

Et åpent klasseromsklima åpner opp for at elevene kan ytre meninger, og være uenig med medelever og lærer uten frykt for represalier. Elevenes medvirkning er prisgitt det at de har en arena der de kan uttrykke seg og møtes med anerkjennelse og aksept for sine meninger og erfaringer. Elevene ble spurt om hvordan de oppfattet det generelle klasseromsmiljøet i henholdsvis samfunnsfag og politikk og menneskerettigheter (POM), og hvorvidt de følte at de kunne uttrykke seg fritt og si meningene sine. Samfunnsfagelevne meldte om et klassemiljø som for så vidt var bra, men var preget av grupperinger og det hadde vært et par store krangler mellom enkelte av elevene:

**Intervjuer: Hva synes du om miljøet i samfunnsfagsklasserommet?**

*Karoline: Jeg synes vi jobber sammen som en klasse, og jeg tror generelt at miljøet er sånn som på de fleste videregående skoler, man har de man liker, og de man ikke liker, det er de pene og de stygge. Man fungerer bra sammen. Vi backer hverandre opp. Vi kjenner hverandre godt, og backer hverandre.*

”Patrick” kom inn på hvordan en stor krangel mellom et par av jentene i klassen hadde påvirket klasseromsmiljøet på den måten at det var flere grupperinger, og at disse ofte ”bjeffet” til hverandre:

**Intervjuer: Hvordan er tonen mellom elevene da? Er det mye samtale mellom elevene?**

*Patrick: Ja, jeg føler ikke at det er noen sånn awkward stemning eller noe sånn. Men det er jo enkelte som ikke kommer overens med hverandre, men.. Jeg synes noen ganger at når vi drar på klassetur sammen så går det fint, det er veldig god stemning og vi ler og sånne ting så sånt sett kan vi jo hygge oss sammen, men igjen, det er sånn at når vi får gjøre som vi vil, så vil vi veldig gjerne dele oss inn i de gruppene da.*

**Intervjuer: Er det sånn at dere snakker sammen på en fin måte eller?**

*Patrick: Nei, det er jo litt bjeffing mellom de som ikke kommer overens. Det er personligheter som ikke helt møtes, og når de da allerede har kranglet fra før så skal det ikke så veldig mye til før de krangler på nytt. Og i timen er det gjerne sånn at hvis den personen sier noe feil, så hakker den andre også er det på den igjen. Så det er absolutt bjeffing, det er ikke særlig pen snakking.*

Læreren ”Lise” var ikke kontaktlærer for noen av de to klassene, men også hun hadde merket seg at samfunnsfagsklassen hadde en del konflikter innad mellom enkelte av elevene:

**Intervjuer: Hvordan opplever du tonen mellom elevene?**

*Lise: Tror den er helt grei, har fått inntrykk av det selv om de krangler en del, særlig de jentene, forskjellige ting, og de kan ikke være på gruppe med hverandre. Så er det vel noen som snakker mer med hverandre enn andre, men det er ikke noe kjøp tone heller. Det er bare en brukket forsamling av forskjellige mennesker, også ganske variert utrustet. Men jeg har de jo bare tre ganger i uka, og det er ikke sånn, altså... Hvor godt kjenner jeg de egentlig? I POM føler jeg at det er mer flyt, og der er de mye roligere også, de er ikke opptatt av å*

*markere seg ovenfor hverandre slik som i samfunnsfag. I POM gruppa er de enn mer stabil gjeng, de sitter der de sitter og prater, og har en mye hyggeligere tone, det er mer avslappet også, de skal ikke bevise så mye for hverandre. Det er mer sånn at de er oppriktig interessert og oppriktig ikke interessert dersom de ikke er interessert da.. Er mitt inntrykk. Så sånt sett liker jeg 3 klasse bedre, det er mye de har vokst seg fra da. De er roligere, de er kanskje skoleleie, men de tar det ikke ut på de andre elevene, de tar det ikke nødvendigvis ut ved at de skal lage en konflikt i klasserommet, eller mot meg.*

”Lise” opplever 3 klassingene i POM som mer modne enn 1 klasse elevene i samfunnsfag. Hun mener at markeringsbehovet til de i POM ikke er like sterkt. Som 1 klasse elev ved ny skole og i ny klasse kan enkelte elever ha behov for å markere sin posisjon i forhold til andre medelever og ovenfor lærere. I 3 klasse har nok mange ”vokst” av seg slike behov, og i større grad funnet sin plass. Det kan også være at fokuset ligger mer på det faglige planet med tanke på at de snart skal avslutte videregående skole.

Til forskjell fra samfunnsfagklassen der samfunnsfag er et fellesfag, er POM et programfag og classesammensetningen består av elever fra flere forskjellige klasser. Alle elevene i POM klassen kunne fortelle om et godt og stabilt klassemiljø. ”Magne”, i likhet med ”Lise” kunne fortelle om en POM klasse der de faglige sprikene mellom elevene var store:

***Intervjuer: Hvordan opplever du miljøet i politikk og menneskerettigheter klassen?***

*Magne: Det er ganske variert da, med tanke på elevene.. Innsats og interesse for ting. Det er jo ikke så mange som akkurat brenner intenst for faget, men det er de som prøver mer enn andre da for å si det sånn. Generelt er miljøet veldig bra. Det er liksom en respekt for faget, det er ingen som ødelegger underveis eller lager bråk eller noe.*

Samtlige av elevene som ble intervjuet mente at de fritt kunne uttrykke meningene sine, selv om de var forskjellige fra lærerens uten frykt for represalier. De oppfattet samfunnsfag og POM som ”åpne” fag der de ble oppmuntret til å ta egne standpunkt og meninger:

***Intervjuer: I timene, føler du at du fritt kan uttrykke deg selv og si meningen din selv om de er forskjellig ra læreren eller de andre elevenes?***

*Karoline: Absolutt! Det oppfordres til at vi (elevene) skal gjøre det så mye som mulig. Komme med innspill og sånn Det er et drøftningsfag, det er ikke fasitsvar på noe liksom.*

***Intervjuer: Hender det at læreren sier noe du er uenig i?***

*Karoline: Hehe, ja, det hender jo det.*

**Intervjuer: Føler du at du kan være uenig med henne?**

*Karoline: Ja. Som sagt, det er et åpent fag, og det legges veldig stor vekt på at vi selv skal ha egne meninger. Så lenge man er saklig og forholder seg profesjonelt kan man si i mot henne om man er uenig. Og det er jo naturlig at vi ikke er enig med læreren i alt.*

Ingen av de intervjuede opplevde det som vanskelig å være uenig med læreren. Det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev fungerte her ikke som en hindring for elevene i å si seg uenig med læreren og uttrykke dette. Lærers autoritet kan for enkelte elever hindre de i å ytre seg. Det pedagogiske paradoks illustrer dette ved å belyse det vanskelige forholdet: Selv- og medbestemmelse kan være vanskelig å realisere i et forhold der den ene part er en autoritet med en potensiell makt overfor den andre. Læreren får sin autoritet i kraft av sin rolle som lærer og som premissleverandør for det som skjer i klasserommet og dette gir et asymmetrisk forhold mellom lærer og elev. Informantene mente at de sto fritt til å være uenig med, og diskutere med læreren, og at de ble oppmuntret til å ytre egne meninger. Det lå i samfunnsfaget og POMs natur at elevene skulle diskutere og drøfte, mente elevene. Flere nevnte likevel at man ikke kunne ytre meninger som var udemokratiske eller ekstreme i klasserommet:

**Intervjuer: Hvis du tenker på hva som skjer i samfunnsfagklasserommet, i samfunnsfagtimene føler du da at du fritt kan si hva du vil og uttrykke meningene dine selv om disse er forskjellig fra læreren eller de andre elevenes?**

*Kalle: Ja. selvfølgelig.*

**Intervjuer: Så selv om du er uenig i læreren så uttrykker du din mening?**

*Kalle: Ja. Men du må være litt moderat da, rasisme og sånn, at du ikke kommer med helt... Det går ikke.*

**Intervjuer: Føler du at du fritt kan uttrykke dine egne meninger og ta egne standpunkt i samfunnsfagtimen?**

*Patrick: Ja. Det er ikke noe, eller så lenge man ikke begynner å være rasistisk og sånne ting da, så er det selvfølgelig ok å si meningen sin.. Ikke at jeg ønsker å si rasistiske ting altså, det var ikke sånn ment. Jeg føler at vi absolutt får si meningen vår i timen.*

”Lise” bekreftet elevens utsagn om at udemokratiske og meninger som krenket andre mennesker ikke ble akseptert:

**Intervjuer: Føler du at elevene fritt kan uttrykke seg i samfunnsfag- og POM klassen?**

*Lise: Ja, i hvert fall på den måten at jeg står åpent for det såfremt de ikke er ekstremt rasistiske da sier jeg i fra, så jeg tåler ikke alt faktisk. Vi hadde, en av respondentene dine, i høst, som er smart, ehm. Han gikk såpass langt til å snakke om sosial ulikhet, altså det var på grensen til sosialdarwinisme, og at de som går på trygd de er dumme, han sa det nesten sånn, helt ut.. Og da sa jeg at det går ikke an å si, det genetiske materialet er ikke så forskjellig på oss at man kan si det, også tok jeg han til siden etterpå og sa at jeg ikke kjente*

---

*alle i klassen men det kan være grunner til at noen er uføre. Det kan være at en mor har kreft, ikke sant. Du kan være flyktning. Det kan være mange årsaker til at noen er uføre, og det kan være ganske hardt. Så jeg tåler ikke alle ytringer, og det mer jeg at man ikke skal gjøre heller. Hvis de er sånne som krenker menneskeverdet til andre når de ytrer seg så tåler jeg ikke det, men utenfor det så tåler jeg ganske mye, men jeg er nok.. De som kommer med argumenter som jeg synes er idiotiske, hehe, så kjører jeg de litt.*

”Lise” var klar på at enkelte ytringer ikke hadde plass i klasserommet, noe elevene så ut til å være inneforstått med. Det er læreren som definerer hva som er uakseptable meninger. Læreplanen forplikter henne til å fremme demokratiske holdninger og verdier, samtidig som den sier at elever skal kunne drøfte og argumentere ulike temaer. Læreplanen ønsker å fremme den selvstendige og autonome eleven som gjør seg opp egne meninger og tar egne valg, men den sier eksplisitt at det er de *demokratiske holdningene og verdiene* som skal videreføres. Man kan likevel stille spørsmål ved hvorvidt ”Lise” uttrykker sine holdninger med grunnlag i læreplanen eller på personlig basis. Deweys demokratiforståelse og demokratiets plass i hans pedagogikkforståelse åpner opp for at alt burde være gjenstand for diskusjon som i ett ledd å utbedre demokratiet kvalitativt, men for ”Lise” er meninger som bryter med de demokratiske prinsippene eller er usolidariske er ikke ønskelig. Klafki sitt solidaritetsbegrep ser dermed ut til å ligge latent i det ”Lise” ønsker å fremme med sin undervising.

Informantene ser ut til å oppleve klasserommene i POM og samfunnsfag som en demokratisk arena i tråd med Civic undersøkelsens funn. Elevenes utsagn vitner om at de opplever samfunnsfaget som et ”åpent” fag der de oppmuntres til å si sine meninger så lenge de er forankret innenfor et demokratisk og solidarisk verdisett. Man kan likevel diskutere hvor åpent et klasserom som ikke aksepterer kontroversielle meninger egentlig er. ”Lise” la begrensinger på hva elevene kunne ytre i klasserommet, noe som kan dempe elevenes mulighet til å gå inn i de ferdighetskomponentene som læreplanen i samfunnsfag og POM ønsker å fremme med tanke på diskusjon - og drøftingsaspektet. Fra et utenifra – perspektiv virker det således som et relativt åpent klasserom.

---

#### 4.2.1 Elever og lærers forståelse av elevmedvirkning

Lovverket og læreplanene gir som nevnt tidligere elevene rett til å medvirke til sin egen undervisning og læring gjennom å delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen i skolen. Elevene slutter seg i *prinsippet* til denne vide forståelsen vi finner i lovverket, men det var variasjoner innad i elevgruppen i forhold hva man i praksis legger i elevmedvirkningsbegrepet. De fleste elevene nevnte ordet *bestemme* når de skulle forklare hva elevmedvirkning betydde for dem.

**Intervjuer: Hva legger du i begrepet elevmedvirkning? Hva er det for deg?**

*Jonas: Elevmedvirkning?*

**Intervjuer: Ja..**

*Jonas: At vi bestemmer hva vi.. Hvordan vurderingssituasjonen legges opp, og hvordan vi velger og ønsker å arbeide med faget. Det er i hovedsak det.*

”Jonas” mener at elevmedvirkning er at elevene *bestemmer* hvordan vurderingssituasjonen og arbeidsmåter, altså gjennomføring av undervisningen, i faget skal være. Hans fortolkning av begrepet har likhetstrekk med den tolkningen vi finner i lovverket i forhold til at han mener at disse områdene dekker gjennomføring (arbeidsmåter) og vurdering. ”Jonas” mener altså at elevmedvirkning er at elevene bestemmer, og henter sin forståelse ut i fra en tolkning av at det er elevene som skal bestemme og ha ansvaret. ”Jonas” sin forståelse er altså en sterk grad av elevmedvirkning. ”Nathalie” mener at elevmedvirkning innebærer at elevene får lov til å være med å bestemme, altså *medbestemmelse*:

*Nathalie: ”Det er vel at man får være med å bestemme.. At lærerne må høre litt på det elevene mener da. Fordi det er deres fremtid, og vi bør jo bestemme litt opplegg i fag og sånn da. Være med på å bestemme i fagene slik at det blir bra for elevene uten at det går utover det man skal lære. Være med på å bestemme undervisningsmetoder, arbeidsmetoder og sånne ting. Og når og hvordan vi skal ha prøver”*

”Nathalie” mener at elevmedvirkning vil si å være med på å bestemme i forhold til *planlegging* av når de skal ha prøver, *gjennomføring* og arbeidsmetoder, og hvordan prøvene skal være, altså *vurdering*. I likhet med ”Jonas” er også ”Nathalies” forståelse i tråd med lovverkets tolkning av elevmedvirkning. Hun bruker imidlertid en mildere formulering ved at hun sier at elevene skal *være med å bestemme*. Ved at elevene har medbestemmelse på undervisnings- og arbeidsmetoder så medvirker de til sin egen læringshverdag.

”Magne” definerer også elevmedvirkning ut i fra hvordan elevene deltar i sin egen læring i forhold til undervisning, arbeidsmetoder og prøver, men han bruker i stedet ordet *innflytelse*:

*Magne: Jaa.. Det er muligheten til å kunne ha litt innflytelse på undervisningen. På hvordan undervisningen skal legges opp, ha muligheten til variasjon og hvordan undervisningen skal legges opp.*

*Innflytelse* henviser til et noe svakere medvirkningsbegrep sammenlignet med de andre elevenes forståelse, som knyttet det å *bestemme* og *medbestemme* til elevmedvirkning.

”Amida” var usikker på betydningen av elevmedvirkning, og trakk frem at hun opplevde elevmedvirkning som et svevende begrep det ikke var knyttet noen definerbarhet ved:

**Intervjuer: Hva legger du i begrepet elevmedvirkning. Hvordan vil du forklare det?**

*Amida: Hvis du forklarer meg det hva det er så kan jeg kanskje det.. Hehe.*

**Intervjuer: Har du hørt ordet før da?**

*Amida: Ja, jeg har hørt ordet før...*

**Intervjuer: Hva tror du det er da? Det er ikke noe fasitsvar her, jeg lurar mest på hva det betyr for deg?**

*Amida: Jeg har hørt elevmedvirkning ditten og elevmedvirkning datten.. Men jeg har aldri konsentrert meg om hva de egentlig innebærer, eller hva som er greia med det.. Kanskje med hvordan elevene har det på skolen, sånn med de andre medelevene og sånn kanskje.*

**Intervjuer: Ja...**

*Amida: Ja! Kanskje det har noe med at hvor mye elevene har eller er med på å bestemme hva som skal undervises i timene. Om de får lov til å være med, og komme med synspunkter om undervisningen og sånne ting kanskje.*

**Intervjuer: Som sagt, det finnes ikke noe fasitsvar her. Jeg lurar på hva du som elev mener at det betyr. Elevmedvirkning, føler du at det er det her på din skole?**

*Amida: Ja det er det. Det er det. Sånn som for eksempel i historie her for en stund siden så kom jo læreren med synspunkter om en plan da, frem til våren, jeg mener frem til sommeren, om hva vi skulle gjøre når og hvordan og sånn. Han kom med en plan og delte den ut og sa at ”jeg har satt opp prøver på de datoene, og hva synes dere om denne planen? Om det er noen forandringer dere mener så kom tilbake med det til meg”, og da var det mange som kom og sa at du, her er det mange prøver og der har vi andre prøver og alt det der så vi må bytte om. Og da prøvde læreren å se på alle sine forslag og synspunkter og satte sammen en ny plan. Og det er elevmedvirkning for da får vi være med på å bestemme litt hvordan ting skal være, hva vi liker og sånn. Det er ikke sånn at læreren bestemmer alt, men at vi bestemmer også.*

For ”Amida” var det vanskelig å gi elevmedvirkningsbegrepet et håndfast innhold, og hun var tydelig usikker. Etter en tenkepause kom hun frem til at elevmedvirkning var at elevene fikk være med på å bestemme og komme med synspunkter på i undervisningen, og kom med

---

et eksempel hentet fra historieklassen der elevene fikk komme med synspunkter på en prøveplan læreren hadde satt opp. Historielæreren inviterte gjennom sin praksis til medvirkning både i planlegging, gjennomføring og vurderingen av undervisningen, og for "Amida" ble denne praksisen styrende for hennes forståelse. Hun understreket likevel at læreren og elevene bestemte sammen.

Selv om de fleste elevene definerte elevmedvirkning ut i fra at elevene skulle ha medbestemmelse, så var det noen elever som hadde en annen tolkning av begrepet:

*Kalle: At, samarbeid, altså profesjonelt samarbeid for å si det sånn. At det er system og orden i debatter og diskusjoner for å si det sånn for så vidt. At det er godt forhold mellom elev og lærer sånn at det er mulig å snakke om ting, at det også er mulig å komme frem med egne meninger.*

"Kalle" støtter opp de samme prinsippene vi finner i lovverket i den grad han mener at elevmedvirkning er at elevene får komme med sine egne meninger, og at elevenes stemme får gehør. "Kalle" mener også at elevmedvirkning er at det eksisterer et godt forhold mellom lærer og elevene slik at det er rom og åpenhet for at elevene kunne komme med egne meninger. "Kalles" forståelse har også utgangspunkt i en deliberativ demokratiforståelse der man skal få mulighet til å ytre sine meninger. Et åpent klasseromsklima er en forutsetning for at elevene skal kunne ytre sine meninger. Han går imidlertid utenfor de andre elevenes og lovverkets forståelse av elevmedvirkning når han i sin forståelse trekker frem et profesjonelt samarbeid mellom lærer og elever som et utgangspunkt for ro og system i klasseromsdiskusjoner - og debatter. Elevmedvirkning er med andre ord et flertydig begrep for elevene.

"Lise", læreren jeg intervjuet forsto også, i likhet med de fleste elevene, elevmedvirkning som at elevene skulle ha *medbestemmelse*. Hun var imidlertid klar på at det var hun som lærer som til syvende og sist tok den endelige avgjørelsen da det var hun, i kraft av sin rolle som lærer som hadde det faglige ansvaret:

***Intervjuer: Hva legger du i begrepet elevmedvirkning?***

*Lise: For meg betyr det at de kan få være med litt å bestemme, for eksempel hvordan vi skal gå fram, og hva vi skal ha først og sist i løpet av året, det er en type elevmedvirkning. Det kan også være "har du lyst til å ha prøve nå, eller på dette temaet eller seinere?" Altså, det kan gå på en praktisk gjennomføring av ting. Ehm.. Jeg legger vel ikke så mye vekt på at de skal være med på å bestemme hvordan jeg skal legge frem et stoff, arbeidsmåter.. Jeg kan godt spørre om vi skal ha gruppearbeid eller ikke, det er greit nok, men samtidig er det ikke sånn at jeg sier ok, har dere lyst til at jeg skal gå igjennom dette med powerpoint, via*



*gruppearbeid eller selvstudium”, det gjør jeg ikke altså. Stort sett tenker jeg at dette bestemmer jeg selv, hva jeg tror er lurt. Så kan det hende at de sier at vi har hatt så mye gruppearbeid, eller vi har så mye å gjøre.. Altså, det er ikke det at jeg ikke tar innspill, men jeg tar ikke alt opp til debatt. Noe må man få lov til å bestemme selv, for noe tror jeg er lurt, men de lange linjene kan de få være med å bestemme, og de kan være med å bestemme når vi skal ha prøver. Også kan jeg spørre de litt vil dere gjøre det sånn eller sånn, men at vi skal være et sånn demokratisk organ, og at jeg skal være lydhør til enhver tid over hva elevene har lyst til å gjøre, det gjør jeg ikke... Føler at det elevmedvirkningsordet er så stort at det blir nesten innholdsløst på en måte. Det rommer for mye og ingenting. Det er et høytsvevende begrep, det er ikke noe jordnært her nede. For meg blir elevmedvirkning veldig konkret knyttet opp til at de velger når vi skal gjøre hva, og prøver og sånn. Ellers har vi det ikke. Det er ikke så hokus pokus, de er jo med og bestemmer de og, de drar jo i alle slags retninger. Så jeg tror ikke akkurat at jeg er noen diktator, men det er jo ikke slik at alt er oppe til vurdering hele tiden, at alt skal bestemmes og stemmes over. Så det er mellom de to ytterpunktene der.*

”Lise” skiller i sin forståelse mellom hva elevmedvirkning er i teorien, og hvordan det praktiseres i det daglige gjennom å gi eksempler. Hun forstår elevmedvirkning som at elevene skal være med på å bestemme noe av gjennomføringen av undervisningen ved å ha medbestemmelse i forhold til undervisningsmetoder og arbeidsmåter, men understreker at dette ikke er noe hun legger vekt på i sin egen undervisning. ”Lise” sin forståelse opererer mellom de to ytterpunktene for elevmedvirkning som ble presentert tidligere; ansvaret overlates ikke til elevene alene, og det er ikke elevene som skal ta beslutningene, men de deltar i en demokratisk beslutningsprosess ved at de i noen grad får være med å bestemme hva som skal skje i timene. Hun er åpen for innspill og elevenes meninger, men poengterer at elevmedvirkning for henne ikke er at rollene mellom lærer og elev byttes:

***Intervjuer: Vil du si at du er opptatt av elevenes meninger og perspektiv?***

*Lise: Ja, men ikke nødvendigvis på hvordan timene mine skal gjennomføres til enhver tid, men når vi har diskusjoner så er jeg jo opptatt av det, men jeg mener ikke at elevmedvirkning er at de er sjefen min, og at de skal bestemme hvordan jeg skal organisere undervisningen.*

Hun understreker at det er hun som lærer som legger føringer for samværet med elevene gjennom valg av undervisningsmetoder og arbeidsmetoder. ”Patrick” var også opptatt av at elevmedvirkning ikke var at elevenes meninger som skulle være førende for hva som skjer i klasserommet, men at læreren, som er med mest faglig kompetanse, måtte legge premissene for undervisningen:

---

**Intervjuer: Hva legger du i begrepet elevmedvirkning?**

*Patrick: Det er da at læreren ikke er nazi på en måte da, ikke så firkantet og kontrollerende. At vi får lov til å være med å bestemme hva som skal skje i timen og hvordan det skal skje. Til en viss grad da selvfølgelig. Læreren har jo en utdanning i dette her så jeg synes absolutt at læreren skal bestemme mest, men det er viktig å være med på å velge den måten man lærer best på av og til noen ganger. Det føler jeg læreren får til da.*

Han legitimerer lærerens autoritet gjennom den kompetansen læreren er i besittelse av i kraft av sin utdanning. For "Patrick" er det naturlig å akseptere denne rollefordelingen og asymmetrien mellom lærer og elev som dette skaper, samtidig som han understreker at også elevenes meninger må tas med i vurderingen.

Informantene hadde ulike forventinger til elevmedvirkning. Informantene sluttet i prinsippet opp om lovverkets forståelse av elevmedvirkning. De fleste elevene, inkludert læreren "Lise" definerte elevmedvirkning som at elevene skulle ha *medbestemmelse* og at elevene skulle få være med å bestemme litt. De fleste elevene ser altså ut til å slutte seg til en elevmedvirkningsforståelse som befinner seg mellom de to ytterpunktene av svak og sterk elevmedvirkning. Områdene for medbestemmelse omfattet *planlegging* som å bestemme tidspunkt for prøver, *gjennomføring* med tanke på undervisnings- og arbeidsmetoder, og *vurdering* i forhold til hva som skulle vurderes. Elevmedvirkningsbegrepet rommet imidlertid flere tolkninger, fra det at elevene skulle *bestemme*, altså sterk grad av elevmedvirkning, til å ha litt *innflytelse*. For en elev var elevmedvirkning at det var *system og orden* i diskusjoner. Felles for de ulike forståelsene var at alle informantene definerte elevmedvirkning som at elevene i en eller annen grad skulle delta, de knyttet en aktiviserende tilnærming til medvirkningen i tråd med Deweys filosofi. Også elementer fra Klafkis dannelsesforståelse med tanke på selvbestemmelse var bærende i informantenes forståelse, gjennom at informantene forsto elevmedvirkning som at elevene skulle ha muligheten til ta bestemmelser i forhold til sin egen læring. Dette rommer også aspekter ved den demokratiske dannelsen som Tønnessen & Tønnessen skisserer ved at dette innebærer en bevissthet om egen posisjon i skolen, og hva man som elev kan være med å medvirke på.

#### **4.2.2 Erfaringer med elevmedvirkning i klasserommet**

For å kartlegge hvilke erfaringer elevene og læreren hadde med elevmedvirkning i klasserommet ble de spurt om de følte at det var elevmedvirkning generelt på skolen, i

samfunnsfag eller politikk og menneskerettigheter, om de fikk medvirke i forhold til valg av arbeidsmåter i timene, når de skulle ha vurderingssituasjoner og hva som skulle vurderes. Elevene hadde ulike synspunkt på hvorvidt de mente at de hadde elevmedvirkning eller ei, men på direkte spørsmål om samfunnsfag- eller politikk og menneskerettighetstimene svarte alle bekreftende på at de hadde elevmedvirkning i en eller annen grad. "Lise" mente at hun praktiserte en mild form for elevmedvirkning i sine timer:

***Intervjuer: Føler du at det er elevmedvirkning i dine timer?***

*Lise: Hehe, i en mild grad. Jeg mener at jeg gjør den elevmedvirkningen som jeg mener er forsvarlig faglig, men at den elevmedvirkningen må sees i lys av at det er ikke et, altså at det er et asymmetrisk forhold mellom lærer og elev. Vi har ulike roller, og jeg er faktisk den som er i posisjon over dem, at vi er ikke likestilte, men hvis elevmedvirkning betyr at vi er likestilte så er det ikke det. Men innefor det at jeg bestemmer og har ansvaret i klassen så er det mulighet å forhandle om når vi skal ha prøve, hva vi skal ha prøve i og hva vi skal gå igjennom, eventuelt om vi skal ha en innlevering da eller ikke. Men ikke sånn at "ja sett dere ned og lag periodeplanen". Jeg kommer med et forslag til periodeplanen, eventuelt tar jeg det på tavla, hva vil dere gjøre først og sist. Også sier jeg at ja det er greit for meg, så kommer jeg kanskje med noen forslag for elevene om at vi burde ha om lønnsforhandlinger på våren når det er lønnsforhandlinger, det er veldig sjeldent at de synes det er dumt. Vi er jo som foreldre: "Vi skal på hytta, vi kan ta den turen som tar 7 timer eller den som tar 3,5 timer. Tar vi den som tar 3,5 så rekker vi barne-tv, men den på 7 timer er lang og kronglete, men det er en veldig fin tur over fjellet. Hvem vil du ta?" Da er veldig sjelden de sier 7, de tar jo den på 3,5 time.*

"Lise" er seg bevisst det asymmetriske forholdet som eksisterer mellom lærer og elev, og er klar på at de er hun som er lederen av klassen. Det er hun som lærer som har det overordnede ansvaret for den faglige utviklingen og kunnskapen som skjer i klasserommet. Det er hun som tar de store avgjørelsene, men hun lar elevene medvirke på den måten at hun er åpen for innspill og inkluderer de i den grad hun åpner opp for medvirkning i den grad det er innenfor hva hun anser som faglig forsvarlig. Det er hun som er klasseleder, og henviser til at elevene er seg bevisst denne asymmetriske rollefordelingen og følger de beslutningene hun tar, og rådene hun gir. "Lise" understreket flere ganger i intervjuet hvordan det var hun som sto for det overordnede ansvaret og la føringer for det som skjedde i klasserommet. Hun slutter seg likevel til idealene om deliberasjon i den grad at hun er oppmerksom på å la elevene slippe til med sine meninger og ønsker, og at åpner opp for at enkelte avgjørelser kan komme opp til debatt før en endelig beslutning. Når jeg spør om hun oppfatter det slik at de andre lærerne ved skolen er opptatt av elevmedvirkning kommer "Lise" nærmere inn på hvordan hun som lærer og med en faglig autoritet er den som "vet best". Hun har en erfaring som hun tar med seg videre i sin undervisningsplanlegging. Hun er åpen for innspill, men samtidig kommer

hun med anbefalinger som elevene ofte tar til seg og slutter seg til. ”Lise” presiserer også at det er hun er ansvarlig for det faglige og undervisningspraktiske aspektet, og at elevmedvirkning er noe hun må åpne opp innenfor de rammene hun føler skolen og den faglige undervisningen gir:

***Intervjuer: Føler du at det er fokus på elevmedvirkning fra de andre lærernes side?***

*Lise: Nei, tror ikke det. Hehe, nå er jeg kanskje litt negativ, men elevmedvirkning slik jeg forstår det og snakker om det så er det at vi diskuterer hva vi skal gå igjennom. Skal vi ha norsk politikk eller internasjonal politikk først, men nå hadde vi jo valg i høst og da blir det jo norsk politikk. Og da foreslår jeg det, og da er det veldig sjeldent de sier internasjonal politikk, og da blir det jo slik annethvert år når det er valg. Da er det gitt at man begynner med norsk politikk, du kan ikke gjøre noe annet. Men så kan jeg spørre hva har dere lyst til å gjøre etter norsk politikk, og nå som jeg har lærerstudenter nå så ble vi enig om at jeg skulle gå igjennom internasjonal politikk før studentene kom tilbake etter vinterferien, så det gjorde jeg. Så det er ikke det at jeg ikke er opptatt av elevmedvirkning, men det er ikke noe som.. Altså det der prinsippet om demokrati og medbestemmelse som om skolen skulle bli styrt som gode ønsker, det holder vi ikke på med altså. Vi planlegger timer og fører opp fravær, at de gjør lekser og innleveringer, kommer seg gjennom kompetansemål.*

”Lise” mener at de ambisjonene for elevmedvirkning slik vi finner de i lov- og planverket vanskelig lar seg realisere innenfor de rammene hun opplever i sin skolehverdag. Det kan tyde på at lov- og planverkets ambisjoner er for generelle og ambisiøst uttrykt. Det foreligger ingen føringer for hvordan medvirkningen skal utføres i praksis, dette er opp til den enkelte lærer å vurdere, og ”Lise” vurderer elevmedvirkning og dens intensjoner som urealistisk å gjennomføre i praksis.

Elevene fikk spørsmål om de følte at de fikk lov til å være med på å medvirke i planlegging, gjennomføring, og vurdering i forhold til hvilke arbeidsmetoder de hadde, tidspunkt for innleveringer og prøver og om de fikk være med å medvirke i forhold til hva som skulle vurderes på prøver og innleveringer. På spørsmål om de fikk være med på å medvirke i forhold til arbeidsmetoder i arbeidsmetoder i samfunnsfag og POM mente alle elevene at de til en viss grad kunne det, men at dette begrenset seg til valg rundt hvorvidt de skulle jobbe en og en eller i grupper:

*Amida: Ja. Vi har jo hatt debatter og sånt, gruppediskusjoner, klassediskusjoner og sånt i klasserommet. Eller så har vi fått velge om vi vil sitte to og to, i gruppe eller alene å jobbe så lenge det ikke blir bråk så får vi velge.*

*Jonas: Vi kan velge hvem vi skal være i gruppe med som regel, men læreren bestemmer hvordan vi skal jobbe. Så lenge det er variert er det greit.*

På spørsmål om de fikk være med på å medvirke på når de skulle ha prøver eller innleveringer mente elevene uten unntak at de hadde høy grad av medvirkning, og at de uten unntak fikk gjennomslag for sine meninger i forhold til tidspunkt for prøver og innleveringer:

*Magne: Det blir som jeg sa i stad at dersom det passer dårlig med den dagen så respekterer læreren det og setter en annen dag. Fordi elevene klager så mye over det, at det er mye prøver på en dag eller uke så gir lærerne opp for å slippe klager. Det er mange som er intenst opptatt av det og klager, så der bestemmer egentlig elevene mye fordi det er noe som rammer de fleste, hele klassen er enig i det. Læreren skjønner det, det blir jo vanskelig å yte maks på to prøver, så da ødelegger læreren litt for seg selv.. Det lønner seg verken for læreren eller elevene.*

”Magne” viser til at tidspunkt for prøver er noe som opptar elevene, og derfor et område de ønsker, og opplever stor grad av medvirkning. Dette inngår under planlegging av undervisningen på den måten elevene har stor medvirkning på å planlegge når de skal ha prøver. Når det gjaldt hva som skulle vurderes på prøver eller innleveringer hadde derimot ingen av elevene noen opplevelse av medvirkning:

***Intervjuer: Får elevene lov til å være med å medvirke på hva som skal vurderes på prøver og innleveringer?***

*Kalle: Ja, altså vi har jo lov til å spørre om hva vi skal ha. Om vi skal ha med den og den delen av kapittelet. Sånne ting...*

***Intervjuer: Så dere spør om hva dere skal ha med, også bekrefter eller avkrefter læreren det?***

*Kalle: Ja. Vi spør for eksempel om vi skal ha med det og det kapittelet, også får vi ja eller nei.*

***Intervjuer: Så det er ikke sånn at elever og lærere blir enige sammen om hva som skal vurderes?***

*Kalle: Nei det gjør hun selv*

***Intervjuer: Synes du det er dumt?***

*Kalle: Det har jeg egentlig ikke tenkt på for det har vel aldri vært sånn at elevene har bestemt hva vi skal ha prøve i. Men det er jo læreren som bestemmer for hun kan jo kompetansemålene vi har prøver i.*

I følge ”Kalle” er det læreren som først og fremst har kompetanse til å ta beslutninger angående vurderingssituasjoner. For som han sier ”.. for det har vel aldri vært sånn at elevene har bestemt hva vi skal ha prøve i”. Det er et område elevene har liten erfaring med å medvirke på, og derfor forventer de heller ingen elevmedvirkning i forhold til hva som skal

---

vrurderes på prøver eller innleveringer. Til tross for at dette er nedfelt i opplæringsloven og utbrodert i prinsipper for opplæringen oppleves dette som en fremmed arena for elevene.

Elevene hadde delte meninger om den generelle elevmedvirkningen på skolen. Der noen mente de hadde lite medvirkning, mente andre at den var tilfredsstillende. Jonas mente det var lite elevmedvirkning, bortsett fra i historie der han opplevde at elevene hadde mye medvirkning:

***Intervjuer: Føler du at det er elevmedvirkning her på skolen?***

*Jonas: Det er veldig, veldig stor forskjell på faget og lærerne. I noen fag er det veldig sterk elevmedvirkning, som for eksempel i historie, der er det veldig mye elevmedvirkning, det eneste vi har det i egentlig, så der merker du det. I historie så legger vi opp en plan, en prøveplan med de forskjellige kompetansemålene vi skal ha, også bestemmer vi elevene når vi skal ha prøvene, hvilken vurderingssituasjon vi skal ha, og når vi skal nå målene. Så der avgjør vi egentlig alt selv. Vi har elevmedvirkning i POM også for så vidt, men ikke like sterk. Vi får bestemme litt på dager for når vi skal ha prøver, men det er det egentlig. Det er i historie vi bestemmer.*

”Jonas” mener det er sterk elevmedvirkning i historietimene der elevene får bestemme planlegging for tidspunkt for prøver, vurderingssituasjon og tidsplan for de aktuelle kompetansemålene, og historielæreren ser altså ut til å praktisere sterk grad av elevmedvirkning i og med at mye av ansvaret gis til elevene. ”Jonas” sammenligner denne elevmedvirkningen opp mot medvirkningen i POM og vurderer medvirkningen i dette faget som svak da han opplever at denne begrenser seg til å være med på å bestemme tidspunkt for prøver. ”Nathalie” mener også at det generelt er lite elevmedvirkning på skolen, men vurderer POM som et fag der det finnes rom for elevenes medvirkning:

***Intervjuer: Føler du at det er elevmedvirkning her på skolen?***

*Nathalie: Nei egentlig ikke.. I mange fag er det sånn at jeg merker at det er mye det samme vi gjør. Oppgaver i boken, leser igjennom de spørsmåla, svarer på det og sånn hele tiden, hver time. Det blir veldig kjedelig i lengden, og mange faller ut og ikke orker mer. Selv om vi sier i fra så er det ikke sånn at læreren tar det til seg så ofte. De sier liksom ”Ja, men man må jo drilles i spørsmål for å få det inn i hodet”. Det finnes bare en retning for dem da, og ingen annen. Hvis noen lærer på andre måter enn og bare gjøre sånn, så blir det innmari kjedelig for mange. Jeg merker at jeg faller veldig fort ut fordi det blir så kjedelig. Men det er sånn det skal være, de hører ikke på elevene da.*

***Intervjuer: Er det noen elever som protesterer på dette da?***

*Nathalie: Ja det er jo det. Det er mange som sier i fra men det hjelper ikke så veldig mye for neste gang er det den samme greia igjen. Jeg tror ikke de klarer å gjøre noe annet, de er veldig tradisjonelle da. Det er det eneste de kan liksom. De har en måte å gjøre ting på og sånn blir det. Det hjelper ikke å si fra.*

**Intervjuer: Føler du at det er elevmedvirkning i POM?**

*Nathalie: Ja det er egentlig ganske mye, det er på en måte.. Vi gjør ganske mye forskjellig, men vi sier ikke så mye hva vi vil gjøre men det er fordi vi er fornøyd da, og det er variert undervisning. Noen ganger ser vi på Urix, og det er det elevene som har bestemt at vi skal, og det er ofte vi får gjøre slike ting. Hvis vi spør om å se på Urix i dag så sier hun kanskje at om vi gjør disse oppgavene først så kan vi se Urix etterpå, selv om det egentlig ikke var planen.*

”Nathalie” opplever muligheten for elevmedvirkning i enkelte fag som svært begrenset, og det er læreren som er hinderet for en realisering. Hun opplever lærerne som lite lydhøre ovenfor elevenes meninger og perspektiver, og sitter igjen med en følelse av at det ikke nytter. Det asymmetriske forholdet er for ”Nathalie” et hinder for elevenes medvirkning. Hun viser til at hun ønsker å medvirke mer i de situasjonene hun er misfornøyd med for eksempel undervisningen og arbeidsmåter i faget, men at hun ikke gis muligheten til dette. ”Nathalies” beretning illustrerer i praksis det pedagogiske paradoks; Som elev kan selvstendighet, selvbestemmelse og medbestemmelse være vanskelig å realisere når man som elev er underlagt lærerens autoritet. Lærerne kan bruke denne autoriteten til å legitimere sine beslutninger, og begrense elevenes medvirkning. ”Nathalie” opplever derimot elevmedvirkningen i POM som god og henviser til at det er elevene som har fremmet forslag om å få se på det utenrikspolitiske programmet Urix i timene, noe de også har fått gjennomslag for, til tross for at dette ikke var planlagt fra lærerens side i første omgang. Hun viser imidlertid til at det ikke er ofte at elevene ytrer ønske om større medvirkning fordi de er fornøyd med den undervisningen som gis.

”Patrick” var blant de elevene som følte at det var elevmedvirkning, og refererte med en gang til samfunnsfaget og ga eksempler på hva han mente var elevmedvirkning i forhold til rekkefølge på temaer og tidspunkt for prøver:

**Intervjuer: Føler du at det er elevmedvirkning her på skolen?**

*Patrick: Ja! Særlig i samfunnsfag. Lise er flink å få til det. Og det er viktig å få det til noen fag. For min del er det nok av det. Jeg føler også at enkelte lærere.. De skaper elevmedvirkning, men kanskje ikke i like stor grad som Lise for der får vi bestemme i hvilken rekkefølge vi skal ha temaene i noen ganger, hvordan vi skal gå fram, når vi skal ha prøver og litt hvordan hva vi skal ha i prøvene. Altså, det er ikke sann at vi får bestemme alt for da hadde jo alle fått sekser liksom, men vi får lov til å eliminere noen av temaene.*

**Intervjuer: Ønsker du å medvirke mer?**

*Patrick: Nei, det tror jeg hadde vært altfor dumt. Lærerne har jo utdannelse, så det blir for lett, og uansvarlig for meg da å skulle gi elevene ansvaret hundre prosent. Elevene kan ikke bestemme, da hadde det bare blitt tull. Da hadde vi bare utsatt alt til det hadde hopet seg opp, vi hadde ikke lært noe. Og vi kan jo ikke bestemme hva vi skal ha om heller ikke sant. Lærerne vet jo hva vi skal lære*

I motsetning til "Nathalie" som mener at det er lærerne som begrenser elevenes medvirkning, mener "Patrick" at det er elevene selv som gjør at elevmedvirkning ikke bør brukes i større grad enn den han opplever nå. Han mener at elevene ikke er klare for det ansvaret som følger. Han anerkjenner lærernes autoritet og godkjenner på den måten den asymmetriske rollefordelingen mellom elev og lærer. Det er læreren som er den kompetente andre i denne relasjonen. "Karoline" mener i likhet med "Patrick" at elevmedvirkning er noe hun ønsker til en viss grad:

**Intervjuer: Er det viktig at elevene får lov til å være med å bestemme i samfunnsfag? Arbeidsmåter, tema..?**

*Karoline: Ja, det er jo viktig å komme med hva vi vil ha og ikke ha. Men både elever og lærere bør bestemme. Eller at elevene får være med å bestemme til en viss grad da. Jeg tror det er sann at dersom alle elevene skulle vært med og bestemt alt, så tror jeg at det hadde blitt kaos, og at folk bare hadde sluppet av. Men jeg synes at lærerne til en viss grad burde ta til seg det elevene sier og ta hensyn til det når de bestemmer noe.*

**Intervjuer: Så du vil ikke ha elevmedvirkning over alt i skolen?**

*Karoline: Jeg synes elevmedvirkning er bra, sann på det generelle grunnlaget. Sann som hva vi skal ha, og når, og komme med forslag. Men hvis vi skulle hatt elevmedvirkning i absolutt alt som når prøven skulle vært, og i ditten og i datten og på alt så tror jeg ikke det hadde gått. Jeg tror det hadde blitt sann at vi hadde nok utsatt de fleste prøvene på grunn av et eller annet, enten det hadde vært geografiprøve, naturfagprøve, revyfest, ball eller... Så hadde vi bare utsatt og utsatt det til det hadde blitt kaos. Så sann sett synes jeg at elevene kan være med på det grunnleggende, men at læreren som skal ha og bestemme mest i time. Man skal være med å bestemme i faget, men det er læreren som skal styre det.*

"Karoline" ønsker å medvirke "... til en viss grad". Også hun mener at elevene ikke er klare eller kompetente nok til å ta det ansvaret som følger av elevmedvirkning. Således er det elevene selv som kan være en begrensning for elevmedvirkning. "Lise" understreker også hvordan henne utdanningsbakgrunn er det som gir henne en faglig- og lederkompetanse. Det er læreren som må styre skuta som hun uttrykker det:

**Intervjuer: Kan alle elever være med på å medvirke?**

*Lise: Jeg mener at sann som det, hva heter det, sann som du tenker på demokrati da. Jeg skrev hovedoppgave om demokrati i arbeidslivet, og det er jo en annen type demokrati enn et valgdemokrati, og sånt sett kan du si at skolens demokrati ligner nok mer på det demokratiet som finnes i arbeidslivet enn det i forhold til valg av storting og kommunevalg for å si det*



sånn. Så de kan jo selvfølgelig delta på den måten at de aktive i elevrådet, eller kommer med innspill til elevrådet heller til innspill i klasserommet, men noen må styre skuta. Og det er ikke hensiktsmessig heller at ikke skuta skal bli styrt av en som sjef, og en som er utdannet til det og passer på at vi navigerer etter de læreplanmålene vi må igjennom. Det er ikke realistisk sånn som det skisseres opp som en stor, fantastisk begivenhet alle skal være med på, det tror jeg ikke er tilfellet.

**Intervjuer: Hvordan opplever du elevenes interesse og engasjement for elevmedvirkning?**

Lise: Det er kanskje litt det samme, vi er så fokusert på karakterer og vurderingssituasjoner. Lærerne er fokusert på vurderingssituasjoner, og elevene er veldig opptatt av karakterer. Så det er ofte der den store greia er nå altså, hva må jeg gjøre for å få en 6er. Og elevene har heller ikke tid for de er jo opptatt av å få karakterene sine inn hele tiden. Det er ikke heller nødvendigvis slik at elevene er så opptatt av medbestemmelse heller for de er opptatt av å få gode karakterer. Jeg tror kanskje at den der eleven som er Jonas Gahr Støre da for å bruke han. Hehe. Det var en referanse til han i Dagsavisen i går der det sto det ville aldri Jonas gjort. Det er det der glorifiserte bildet. Og det er selvfølgelig noen elever som er veldig flinke, veldig oppegående og veldig interesserte, og gjør leksene og bidrar med alt, men veldig mange vil jo faktisk bare komme seg igjennom og ha en god karakter. Og de tror at jeg vet hvordan de skal komme igjennom det, og de vil ha såpass mange prøver og innleveringer de må ha, men de vil ikke ha noe mer. Så det er litt sånn at det er arbeidet deres, og de vil jo gjerne ha innflytelse, men jeg tror også de vil bare bli ledet da. At noen tar en avgjørelse og bestemmer for dem.

”Lise” mener at medvirkningsbegrepet ikke er realistisk, og at det tegner et idealistisk bilde av elevene som ikke har rot i virkeligheten. Planverket etterlyser den aktive, engasjerte eleven som har interesse for, og ønsker å medvirke i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen. En elev som deltar i beslutninger rundt sin egen og gruppens læring. Hun tegner et bilde av en positiv elev, men at han eller hun ikke først og fremst er opptatt av elevmedvirkning eller demokrati i skolen, men av å oppnå høye karakterer. Det er der fokuset ligger, både hos skoleledelsen, lærere og elever. Skolen ønsker faglig fremgang og klare vurderingskriterier, elevene ønsker seg gode karakterer, og de ser sin rolle i lys av at det er læreren som har kompetansen og erfaringen til å lede de mot disse målene.

Elevene og ”Lise” følte at elevene hadde sterk medvirkning på tidspunkt for prøver og innleveringer. Dersom elevene var uenig i tidspunktet fikk de gjennomslag for å flytte tidspunkt. Hvorvidt de fikk medvirke på hvilke arbeidsmetoder de skulle bruke hadde elevene delte meninger. De som mente at det var elevmedvirkning på dette området refererte til at elevene først og fremst fikk medvirke på om de skulle jobbe i grupper eller individuelt, og hvem de skulle jobbe på gruppe med. Ingen av elevene følte at de fikk medvirke på hva som skulle vurderes på prøver og innleveringer. Ut i fra elevenes subjektive erfaringer med elevmedvirkning i klasserommet kan det virke som at sammenlignet med lovverkets

---

intensjoner, er denne medvirkningen relativt begrenset i omfang. Dette er i tråd med Elevundersøkelsens resultater: elevene får være med å medvirke i noe omfang på noen områder. Informantene ser dermed ut til å ha en annen opplevelse av elevmedvirkning i praksis sammenlignet med resultatene fra Civic undersøkelsen der elevene i relativt stor grad fikk være med på planlegging, valg av arbeidsmåter og vurdering. Det kan tolkes som at informantenes opplevelse at stor eller sterk elevmedvirkning begrenser seg til området for planlegging ved å ha stor medvirkning på tidspunkt for prøver.

Før intervjuene var forventningen å finne spor av forskjeller mellom 1 klassingene og 3 klassingene i svarene deres på hvordan de opplevde og erfarte elevmedvirkning, men dette viste seg og ikke være tilfelle. Som jeg henviste til i metodekapittelet er det en svakhet ved å velge informanter etter tilgjengelighet da man risikerer å få informanter som er fortrolig med å dele sine erfaringer med en utenforstående, og det kan være at mine informanter var blant de mer reflekterte, eller var flinke til å ordlegge seg. Dette kan være noe av bakgrunnen for at jeg ikke fant noen forskjeller mellom de to elevgruppene i mitt datamateriale.

### 4.2.3 Muligheter og begrensinger for elevmedvirkning

Planverket og lovverket har sterke intensjoner om at elevenes medvirkning til egen læring skal gi motivasjon og stimulere til engasjement for fagene i skolen. Elevene og læreren ble spurt om opplevelse av elevmedvirkningens kår i klasserommet, og om hvilke muligheter og begrensinger de anså medvirkningskomponenten hadde i praksis. De ble eksplisitt spurt om hvorvidt de anså elevmedvirkning for å ha noen muligheter i forhold til motivasjon, innsats og engasjement for egen læring. Ut i fra elevenes respons var det bred enighet om at det å få medvirke, fra elevenes side forstått som å være med på å bestemme noe, kunne være motiverende for arbeidet i faget:

***Intervjuer: Hvilke muligheter tror du elevmedvirkning har i forhold til engasjement, innstas og motivasjon for egen læring?***

*Magne: Jeg tror det varierer veldig fra person til person, men jeg tror absolutt at noen hadde blitt mer motivert dersom de fikk lov til å være med å bestemme litt. Hvis det er en spesiell metode de liker veldig godt, og de fikk mulighet til å si at de lærte veldig godt, og får gjennomslag for det er det absolutt motiverende.*

**Intervjuer: Synes du selv at medvirkning er engasjerende og motiverende for innsats?**

Magne: Jeg liker meg bedre i POM for der er det mer åpent og rom for.. . Altså, man må ikke alltid rekke opp hånden, dersom det er en diskusjon så bare å komme med det uten videre. Det er impulsivt og spontant, det gir mer energi. Og det er ikke alle fag det åpnes for at du skal si meningen din eller får være med på å bestemme litt hva man skal gjøre. Det er klart at de gir litt ekstra energi til å jobbe med noe man liker og har vært med på å bestemme.

**Intervjuer: Føler du at elevmedvirkning gir noen muligheter i forhold til motivasjon, innstas og engasjement i egen læring?**

Amida: Det er jo egentlig det, for du er jo med på å komme med forslag til noe du synes er bedre å jobbe med da. Og da er man jo litt sånn "Åh, nå skal vi gjøre noe jeg synes er bra". Når jeg synes vi skal gjøre noe som var gøy, og dette her er jo mitt forslag så er det jo, man blir jo mer motivert hvis du skjønner.

**Intervjuer: Har elevmedvirkning noen muligheter i klasserommet i forhold til motivasjon for faget, interesse og engasjement?**

Lise: Ja, hva skal jeg si. To ting er viktig. Det ene er at elevmedvirkning er viktig, men for det andre er fremdrift i faget også veldig viktig for motivasjonen. For hvis vi blir stående på samme sted så skaper ikke det noe motivasjon. Men jeg tror at dialogen som jeg kaller det, jeg vet ikke om jeg kaller det elevmedvirkning, men den dialogen jeg har til klassen. "Har dere lyst til å se Urix eller skal vi lese bok på slutten av timen", eller "hva skal vi gjøre", ikke sant. Det er sikkert elevmedvirkning, men jeg tenker mer sånn at det er jeg som er sammen med klassen min og vi må tenke litt åpent her, og vi må ha litt fleksibilitet, hva har vi behov for å styre og holde på med nå, litt sånn.

"Lise" mente at det som mange nok ville tenke på som elevmedvirkning heller handler om å inngå i en dialog med elevene om hva de ønsker å gjøre i enkelte læringssituasjoner. En deliberativ dialogforståelse tar utgangspunkt i at man lytter til hverandres argumenter, og "Lise" åpner opp for elevenes argumenter i sin undervisning. Dialog inngår i elevmedvirkning i den forstand at man må være i stand til å lytte til hverandres meninger og argumenter, og på grunnlag av dette komme frem til enighet og en avgjørelse. Således lar elevmedvirkning seg vanskelig realisere uten at dialogen mellom lærer og elever er til stede. Når hun senere blir spurt om hun anser elevmedvirkning for å være viktig kommer hun inn på hvordan elevmedvirkning kan spille en rolle for elevenes dannelse, noe hun tidligere uttrykte var et viktig mål for henne samfunnsfag- og POM undervisningen:

**Intervjuer: Synes du elevmedvirkning er viktig?**

Lise: Jeg synes det er, jeg vet ikke om jeg synes elevmedvirkning er viktig på den måten at skolen skal.. at elever skal bestemme. Jeg synes det er viktig at de skjønner sin rolle og sin plass, og at vi holder på med dannelse. Så i forhold til dannelse ser jeg det positive, at de kommer med meninger og argumenterer. Og jeg synes jo selvfølgelig at det er viktig at de føler at de har eierskap til det som skjer i timen. Og at de er enige om at det er lurt å gjøre dette nå, eller at de sier at de ikke kan ha prøver fordi det er så mye å gjøre, så hører jo jeg på det, jeg sier ok vi trenger ikke ha den prøven eller den innleveringen da, det var bare et

---

*forslag. Det mener jeg er elevmedvirkning fordi dette er noe som er viktig for dem. Om de har 5 prøver på en uke, eller 2-3. Der kjenner jo de hvordan skoen trykker, det er de som faktisk kjenner det på kroppen. Da er det viktig.*

”Lise” var tidligere inne på hvordan hun følte at elevmedvirkningsbegrepet inviterte til at elevene skulle bestemme, og anser ikke at dette for å være viktig. Hun mener det må skilles mellom lærer og elev, og at elevene sånt sett bør kjenne sin plass. Det at elevene får medvirke er med på å gjøre at elevene får eierskap til det som skjer i timen, at de får være med på noen avgjørelser er med på å bidra til dette. Eierskap til faget og undervisningen kan virke motiverende for elevene i den grad at de kan relatere seg til det som skjer i timene. Hun er også opptatt av at elevene får lov til å medvirke i forhold til når de skal ha prøver, for som hun sier det er ”skoen trykker”, dette er et område som er viktig for dem å være med å ta avgjørelser.

Elevmedvirkning kan i sin reneste beskrivelse virke som et utopisk ideal. Mellom fraværstføring, rapportskriving, karakterjag og forberedelser til undervisning for både lærere og elever skal man finne rom til at elevene skal medvirke i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen. ”Lise” mente at planverkets forståelse av medvirkningsbegrepet er urealistisk å gjennomføre i praksis:

***Intervjuer: Hva mener du er planverkets forståelse av elevmedvirkning?***

*Lise: Noen ganger får jeg følelsen av at de skal kunne delta veldig mye mer i planleggingen av undervisningen enn det jeg legger opp til, at de skal være veldig mye medvirkende og fordi de skal få lov til å medvirke selv så skal de bli veldig glad i den delen av læreplanmålene. Det er mitt inntrykk, men jeg klarer ikke gjennomføre det og ser ikke helt poenget med det heller.*

***Intervjuer: Hvilke begrensinger står i veien for elevmedvirkning i klasserommet?***

*Lise: Tid er en viktig faktor. Både for meg og de. Det er rapporter, utviklingssamtaler, redegjørelser.. De vil gjerne for eksempel alltid ha mer tid på ting, de vil ha mer tid på et prosjekt, de vil ha utsettelse og noen ganger får de utsettelse, men noen ganger går ikke det for da sprenger vi hele opplegget. Elevmedvirkning er jo ikke alltid ment fra elvenes side ment som at dette gjør vi for klassen, enkelte elever har veldig behov for å markere seg på en eller annen måte. Det er ikke alltid hensiktsmessig for meg eller gruppa som helhet, hvis du skjønner? Ofte så tenker du at elevmedvirkning er noe som gruppa blir samlet enig om noe, også gjør vi det, men ofte er det heller enkelthenvendelser fra elever som kan være ganske strategiske til en viss grad da.. What is in for me. Veldig. Ja de kan komme med ganske mange sånne forslag om å sitte hjemme å jobbe også, det er også sånn ”ja jeg tenkte siden vi skulle jobbe i grupper så tenkte jeg at vi kunne jobbe jeg, at vi drar hjem og jobber” Og som jeg sier nei det kan dere ikke. Så de er veldig innenfor det å teste grenser for medbestemmelse. Men poenget mitt er at det rommet de ønsker å agere i er veldig ofte at det ikke nødvendigvis er til hva som er det beste for gruppa.*

---

”Lise” nevner at tid er en viktig faktor som begrenser bruk av elevmedvirkning i klasserommet. En lærer har en rekke arbeidsoppgaver i tillegg til selve planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Man skal ha elevsamtaler, man skal forberede vurderingssituasjoner, sette av tid til vurdering, gi tilbakemelding i form av veiledning, føre rapporter samt rette fokus mot skolens satsingsområder som ofte innebærer fokus på vurderingskriterier. Men også elevene selv kan være et hinder for å realisere elevmedvirkning slik den synes å være intendert fra plan- og lovverkets side der det heter at ”elevene skal delta i beslutninger som gjelder egen og gruppens læring”.

*Nathalie: Hmm. Vi er jo 30 stykker i en klasse, så har du 30 forskjellige meninger, hvordan blir man enig da. Det er vanskelig. Da er det greit at læreren tar og bestemmer for da er det blir det til hva som er det beste for klassen forhåpentligvis. Man tenker jo gjerne på det som er til det beste for en selv, hva liker jeg å gjøre, når passer det for meg å ha prøve. Det er jo sånn.*

*Patrick: Jeg tror alle er litt ego, eller jeg vil ikke kalle det ego for at det er jo slik jeg liker å jobbe best, det er slik jeg lærer mest og automatisk blir det litt egoistisk samtidig som at man skal jo velge det man synes er best selv. Men jeg føler at man enkelte ganger skal stemme for det som er best for majoriteten og klassen da, og noen ganger så blir det litt for ”Nei, nei, nei” for vi er en veldig vestkant-snobbe skole da, føler jeg. Det er en mangel på solidaritet her, og det skulle jeg ønske at jeg hadde sett litt oftere. Også inkludert på prøver fordi det er bedre for majoriteten så er det til det beste.*

Både ”Nathalie” og ”Patrick” nevner at individuelle ønsker kan komme i veien for gruppens behov, og mente at elevene tenderte til å fokusere mest på sitt eget beste. Klafki så selvbestemmelse som potensielt uheldig fordi menneskets atferd kan utvikles til å bli egosentrisk og gå på bekostning av fellesskapets velferd. For ”Nathalie” og ”Patrick” kan en slik selvbestemmelse stå i veien for elevmedvirkning dersom den ikke er forankret i solidaritet med de andre medelevenes ønsker og behov. For de handler elevmedvirkning om at elevene skal medvirke på en måte som kommer klassen som helhet til gode, og de ser det som en begrensning for elevmedvirkning at de opplever at enkelte ikke handler til gruppens, men til sitt eget beste. ”Jonas” mente at dersom elevene fikk bestemme for mye ville de velge den enkleste utvei:

*Jonas: Dersom noen dominerer veldig mye når vi skal avgjøre noe, blir det veldig useriøst, og det er noen som aldri får noe igjennom. Det er lite som vi kan klare å oppnå da, alle er på jakt etter det som er mest lettvin. Man utsetter alt og velger bort ting som vi egentlig burde gjort for å gjøre det bra i faget, men som alle vil i grunn. det å få bra karakterer, det er det som betyr noe. Det er litt derfor det er en lærer der da. En som har utdannelse og vet hva hun snakker om.*

”Jonas” tegner et bilde av en skoleelev som har fokus på, og ønsker å få gode karakterer, men som samtidig, hvis han eller hun får sjansen, velger enkleste utvei. Læreren er den som må ta kontrollen og styre de mot de kompetansemålene, fordi ”hun vet best”. Slik sett kan elevens medvirkning begrenses av at elevene ønsker å gjøre det bra i fagene, men dersom de får medvirke mye så vil de ta avgjørelser som kan forhindre de i å oppnå de karakterene de ønsker.

Læreplanen og lovverket gir elevene rett til å medvirke til sin egen opplæring, både i planlegging, gjennomføring og vurdering. Elevene og læreren som ble intervjuet sluttet seg i prinsippet opp til denne forståelsen, men begge parter mente at det eksisterte store begrensninger for realiseringen av elevenes medvirkning. ”Lise” ga uttrykk for at hun opplevde elevmedvirkningsbegrepet som noe svevende, og at elevmedvirkning slik som hun forsto de ut i fra lovverket, var urealistisk å gjennomføre i praksis. Praktiske utfordringer som tid begrenset bruk av elevmedvirkning i en hektisk hverdag. I situasjoner der vurderingssituasjoner, midtveisvurderinger, sluttvurdering, veiledning og elevsamtaler står i kø blir tid til elevmedvirkning opplevd som noe man ikke har til rådighet. Både lærer og elevene ga begrenset elevmedvirkning en psykologisk forklaring – elevene er ikke modne nok for det ansvaret som følger av å medvirke. Både lærer og enkelte elever trakk frem elevenes manglende solidaritet med medelever og manglende forståelse for andres situasjon som årsaksforklaring. I likhet med Klafki ser de ut til å mene at elevenes selv- og medbestemmelse må være forankret i solidaritet dersom den skal forsvares. Individuelle handlinger og ønsker sto fremst på agendaen, og dette tjente ikke nødvendigvis til fellesskapets beste. Individuelle behov på bekostning av fellesskapets beste bryter med elevmedvirkningens hensikt slik den er beskrevet i lovverket i den grad at medvirkingskomponentens er ment å ansvarliggjøre elevene for både sin egen og gruppens læring. Dette krever en kollektiv beslutning og enighet mange elever ikke var inneforstått med, eller ønsket å delta i. Elevenes individuelle behov virket altså som en begrensning for elevmedvirkning, og flere elever ønsket ikke utstrakt grad av medvirkning på grunnlag av det de følte var en manglende solidaritetsfølelse hos medelever. Noen elever følte imidlertid at det var læreren som begrenset elevmedvirkning i klasserommet. Dersom læreren ikke var lydhør for elevenes meninger og betraktninger, ble det heller ikke noe elevmedvirkning følte

enkelte elever. Som den autoritære parten i forholdet mellom elever og lærer var det læreren som fungerte som premissleverandør for realiseringen av elevmedvirkning.

De fleste av elevene mente at elevmedvirkning hadde store muligheter i forhold til motivasjon og engasjement for faget. Det å få være med å medvirke på hva som skjer i timene var for mange elever motiverende i den grad at de fikk en form for eierskap til det som skjedde i timene. Elevmedvirkning hadde også positive muligheter i forhold til relasjonen mellom lærer og elev.

#### 4.2.4 Elevmedvirkning og forholdet mellom elev og lærer

Elevmedvirkning inviterer elevene inn i en sfære som tidligere kun har vært forbeholdt lærerne. Demokratiske intensjoner og ideer om den aktive eleven i henhold til Dewey og progressiv pedagogikk har vært tilstedeværende i læreplaner fra 1950-tallet, selv om de har gjort seg sterkere i praksis først i de siste tiårene. I prinsippet fører elevmedvirkning til at elevene skal være med på å medvirke i planlegging, gjennomføring og vurdering. Dette er noe man vanligvis forbinder med lærerens oppgave og arena. Det er dermed av interesse å se nærmere på hvordan elevene og lærere føler at elevenes medvirkning påvirker lærer - elev relasjonen. Av de spurte elevene var det kun "Magne" som vurderte det dit hen at elevens medvirkning svekket lærers autoritet:

*Magne: Lærerne mister jo litt autoritet da, det er jo mulig. For nå, eller jeg vet ikke om det skjer så ofte, men man kan miste litt respekt for læreren. Det at man kan medvirke og føler at man kan bestemme i en time der man er elev det er jo, det kan jo kanskje bli litt feil for noen. Elever blir læreren på en måte.*

De andre elevene mente at elevmedvirkning hadde en positiv innvirkning på forholdet mellom lærer og elev, og særlig fremhevet de at det hadde muligheter i forhold til tillit og respekt for læreren:

*Nathalie: "Jeg føler at elevmedvirkning gjør at man får liksom litt mer tiltro til læreren, og litt mer sånn at man får troen på seg selv og faget. Også blir det mer positiv stemning for man merker at læreren hører på den man har å si, og da føler man seg ikke underforstående eller hva jeg skal si. Egentlig tror jeg de får mer respekt da, for jeg respekterer mer de lærerne som gir oss rom til å si meningene våre, at de hører på hva vi har å si. Jeg har mye mer respekt for de lærerne som lar oss få være med på å bestemme, og sånn tror jeg det er for mange andre. Det er ingen som lar oss få ta valget alene liksom, for det er læreren som*

---

*er læreren, men de som lar oss få være med på det føler jeg også er de sterkeste lærerne, de som har litt bredde og står på.. De lar seg ikke bryte ned da, hvis vi sier i fra.*

*Patrick: Enten kan det bli et helvete ut av det, at alle elevene skylder på læreren for eksempel, for at elevene bestemmer ting som ikke er bra faglig, men samtidig får man mer tillit da, i det elev -lærer forholdet. Læreren stoler mer på oss og vi kan da få mer respekt for lærerne. Det er veldig mange i klassen som ikke har respekt for lærerne og at det da øker den respekten, eller at man får respekt i det hele tatt for læreren. Det kan godt hende at det skjer fordi man blir stolt på. Hvis læreren viser at han og hun stoler på oss er det lettere å ikke forbinde læreren med noe negativt, men at han er trygg på oss og gir oss ansvar, at man er med på det læreren bestemmer til slutt. Nå er vi på videregående, og vi hører hele tiden at nå må vi ta ansvar for læringa vår, nå må vi ta initiativ fordi at nå er det vi som bestemmer. Allikevel så, hvis vi går feil så får vi anmerkning, det var en i klassen som fikk anmerkning fordi han sagget for mye ikke sant. Det er helt latterlig. Man får ikke bestemme hvordan man skal kle seg ikke sant. Det blir veldig dobbeltmoral da. Jeg føler at skolen ikke alltid helt lever opp til det den sier om at vi må ta ansvaret selv for vår egen læring, men allikevel så er det veldig kontrollerte. De sier at nå er vi voksne, nå må vi ta ansvar for egen læring, men samtidig så sier de at vi må gjøre det sånn, sånn...*

Elevene mener at elevmedvirkning gir mer respekt, og at de får større tillit til læreren.

Samtidig understreker de at dette er underforstått som at elevens medvirkning skjer til en viss grad. De respekterer og har tiltro til den læreren som viser elevene tillit, tar de på alvor og ser og hører de. En lærer som tilkjennegir de ansvar, og anerkjenner deres meninger og ønsker. "Patrick" etterlyser derimot handling. Han stiller seg kritisk til skolens lære om ansvar for egen læring som han føler blir stagnert av de restriksjonene som legges på elevene i forhold til hva de får være med på medvirke på. Han understreker imidlertid at elevmedvirkningen ikke må gå for langt. De ønsker å bli hørt og gitt ansvar, men samtidig må læreren opprettholde sin autoritet, og ikke la elevene være hovedbeslutningstakere. De ønsker medbestemmelse, ikke å bli forlatt med det fulle ansvaret.



---

## 5. Oppsummering og diskusjon

Dersom demokratiet skal vedvare og utvikles, og dets kvalitet og legitimitet skal opprettholdes, stilles det krav til at demokratiets aktører har kompetansen og viljen til å delta og å forandre det. Skolen skal forberede elevene på samfunnsdeltakelse, og til å ta ansvar for egne beslutninger og valg innenfor et demokratisk verdisett. Dette er skolens samfunnskontrakt. Skolens fremste oppgave er nettopp å kvalifisere alle elever til et selvstendig liv, deltakelse i samfunnsliv og politisk deltakelse. Samfunnsfaget og de ulike programfagene sitt bidrag til utviklingen av elevenes demokratiske kompetanse- og dannelse ligger i fagets formål og målsettinger der særlig deltakeraspektet står i fokus. Både under formål med samfunnsfaget og målformuleringene til læreplanen for samfunnsfag og politikk og menneskerettigheter finner vi klare og tydelige momenter på den demokratiske intensjonen og dannelsesprosjektet. Fagenes potensielle bidrag til å utvikle den demokratiske kompetansen ligger i fagets oppgave å stimulere til deltakelse og kritisk sans. Samfunnsfag og programfaget politikk og menneskerettigheter sine intensjoner som beskrevet ovenfor kan hente sin kraft i elevmedvirkning. Gjennom elevmedvirkning får elevene for det første praktisk kunnskap deltakelse i demokratiske. Elevene må tilegne seg kunnskap som gjør de i stand til å være aktive og delta i elevmedvirkning på en kompetent måte. Kunnskap og engasjement er grunnlaget for å kunne medvirke i beslutninger og avgjørelser. For det andre forplikter medvirkning elevene til å kunne vurdere ulike argumenter og til å gjøre seg opp egne meninger å argumentere for sitt eget standpunkt. For det tredje får elever gjennom elevmedvirkning erfaring med å drøfte, en egenskap det legges stor vekt på i læreplanen for fellesfaget samfunnsfag og programfagene, men også i andre skolefag. Og til sist gir elevmedvirkning erfaring med medansvar og hva man som individ, og som en del av et fellesskap kan bidra med. Og nettopp derfor har samfunnsfaget og de tilhørende programfagene et særlig intensiv til å la elevene medvirke som en forberedelse til å delta i demokratiet.

Læreren "Lise" la vekt på at hun ønsket å stimulere til engasjement hos elevene med sin undervisning i samfunnsfag og POM. Hun var opptatt av fagenes allmenndannende karakter, og at de skulle tilegne seg demokratiske ferdigheter så vel som kunnskap om demokratiet og dens institusjoner. "Lise" bringer altså sentrale elementer i den demokratiske dannelsen inn i sin undervisning, og tar slikt sett utgangspunkt i at undervisningen i samfunnsfag og POM

---

bidrar til å sikre oppslutning om demokratiet i tråd med Deweys syn på hva skolen og dens pedagogiske praksis burde bidra med. Hun så fagene som bidragsytere til en danning av elevene der de utvikler en kritisk sans. Dialogperspektivet ble også fremmet som en dannelsingsoppgave for fagene der elevene skulle utvikle ferdigheter til å argumentere for eget syn, men også deliberasjon ved å lytte til andre sine eventuelt motstridende argumenter og stille seg åpen til disse. Solidaritet var et annet dannelsesideal som "Lise" vektla i sin undervisning. Demokratiets premisser og selv- og medbestemmelse rettferdiggjøres gjennom solidaritet med minoriteter i følge Klafki, noe også "Lise" fremmet i sin undervisning

Elevene hadde ulik forståelse av elevmedvirkningsbegrepet, og deres forståelse kan graderes. De fleste elevene, inkludert læreren, mente at elevmedvirkning var at elevene skulle ha *medbestemmelse*, altså en form elevmedvirkning som kan sies å være et sted mellom sterk og svak elevmedvirkning. En elev definerte elevmedvirkning som at elevene skulle *bestemme* og ta ansvaret selv, altså sterk grad av elevmedvirkning. Elevmedvirkning var et flertydig begrep for elevene, og en elev forsto elevmedvirkning som at det var system og orden i klassediskusjoner og at det var et godt forhold mellom lærer og elev. En annen elev hadde en svak tolkning av begrepet sammenlignet med å *bestemme* og *medbestemmelse*, og forsto elevmedvirkning som at elevene hadde *innflytelse*, og at dette innebar at elevene fikk lov til å komme med egne meninger.

"Lise" var et hovedtalerør for begrensinger for elevmedvirkning, og mente at elevmedvirkning slik hun tolket lov- og planverkets forståelse var lite realistisk å uttøve i praksis. Læreplaner er politisk vedtatte styringsdokumenter, og det er læreren som på oppdrag fra utdanningsmyndighetene er ansvarlig for å omsette aktuelle forskrifter, opplæringslov og læreplaner i praksis. Innenfor disse rammene skal læreren møte kravene om elevmedvirkning, noe "Lise" opplevde som vanskelig og lite realistisk i utgangspunktet, og hun nevnte særlig tidsaspektet som en stor begrensing for elevmedvirkning. Andre begrensninger som elevenes modenhet og manglende solidaritet - og fellesskapsfølelse var andre begrensninger, som ble løftet frem av både elever og lærer. Elevene følte at elevmedvirkning var positivt for motivasjon og engasjement for faget, og at den tilliten og ansvaret som ble de gitt via det å få være med å medvirke var positiv for den opplevde relasjonen til læreren. De fleste elevene mente at elevmedvirkning ga mer respekt for lærere som åpnet opp for at elevene fikk medvirke til sin egen læring.

---

Elevene mente at de hadde mye medvirkning på planlegging av undervisningen i forhold til når de skulle ha prøver eller andre vurderingssituasjoner. De opplevde derimot liten medvirkning på arbeidsmåter i fagene, og ingen medvirkning i forhold til hva som skulle vurderes på prøver/innleveringer. De fikk altså medvirke litt, på forskjellige områder. Sammenlignet med hva som ser ut til å være lov- og planverkets ambisjoner med elevmedvirkning kan man imidlertid tolke det dit hen at informantenes opplevelse av elevmedvirkning var relativt begrenset. Og slikt kunne det endt, et samfunnsfag og et POM klasserom på en videregående skole utenfor Oslo der elevene følte de hadde begrenset elevmedvirkning i tråd med tidligere funn i annen forskning. Derimot er ikke begrenset grad av elevmedvirkning nødvendigvis noe elevene opplever som noe negativt. Elever og lærer viser til at de ønsker elevmedvirkning til *en viss grad*. For i en realistisk skolehverdag fri for utopiske idealer er det læreren som har ansvaret for den faglige utviklingen, for å holde fokus på skolens ansvarsområder som å gi elevene den kunnskapen og de ferdighetene som får de igjennom skoleløpet og eksamener. I en norsk skole som for tiden er opptatt av vurdering for læring og karakter, er ikke elevmedvirkning nødvendigvis det som står høyest på agendaen for verken lærer eller elever. Også elevene har stort fokus på det faglige og på karakterer, og for dem er det læreren som er den faglige autoriteten som vet best, som er mest kompetent til å velge undervisningsstoff, metoder og til å vurdere prøver og innleveringer. Elevene ønsker og opplever medvirkning i forhold til tidspunkt for prøver, fordi det er der skoen først og fremst trykker. Og de ønsker å bli hørt og få ytre sine meninger, og at dette blir tatt hensyn til. For som de sier: Elevmedvirkning er viktig, og bra, men til en viss grad. For noen må styre skuta og navigere etter de målene skolen forventer at du som elev skal nå. Og den mest kompetente elevene anser dette for å være læreren. Så når de får medvirke litt, på forskjellige områder, så opplever de at denne medvirkningen faktisk er nok, og kanskje ikke er så lite allikevel.

Det faktum at elevene ikke opplever begrenset elevmedvirkning som negativt, men kanskje snarere tvert om gir uttrykk for at de i stor grad ønsker å bli styrt gjennom opplæringen uten å medvirke i særlig stor grad kan derimot være bekymringsfullt med tanke på deltakerperspektivet skolen og samfunnsfagslæreplanene fremmer med tanke på fremtidig deltakelse i demokratiet. Elevmedvirkning *kan* være dannende i demokratisk så vel som allmenn forstand, det *kan* bidra til oppslutning om demokratiet og demokratiske spilleregler, det *kan* stimulere til engasjement og deltakelse i demokratiet, og det *kan* stimulere til en

---

deliberativ demokratiforståelse der dialog og respekt for det bedre argument er rådende verdier. Elevmedvirkning har med andre ord potensielt mange muligheter i skolen, samfunnsfaget og de tilhørende programfagenes mandat til opplæring i og til demokrati. Derfor er det ønskelig at elever vil delta og medvirke. Det som ser ut til å virke som en stor bremsekloss for større grad av elevmedvirkning bortsett fra de praktiske utfordringene, er elevenes manglende trening med elevmedvirkning i skolen – elevene ønsker ikke medvirke mer enn det de gjør fordi de frykter konsekvensene av de valgene som de må ta. Den kunnskapen og de ferdighetene som trengs for å bli trygg på å ta egne beslutninger i forhold til egen læring ser ut til å være den fremste begrensingen, ved siden av solidaritetsaspektet. En stor utfordring for samfunnsfaget, og skolen, ligger å gjøre elevene trygge på å medvirke.

Ambisjonene i lov- og planverket er høye, men føringene for hvordan elevmedvirkningen skal skje er fraværende. Dette legger hovedansvaret for elevmedvirkning hos læreren og elevene. Elever trenger opplæring i elevmedvirkning, trening i hvordan de kan medvirke innenfor ansvarlige rammer som gjør de trygge på egne beslutninger og deltakelse. For lærere vil en opplæring i og til elevmedvirkning innebære at de gis en kompetanse i hvordan å inkludere elevene i utdanningsløpet uten at dette går på bekostning av de faglige vurderingene og beslutningene læreren er ansvarlig for. Da lovverket ikke gir klare føringer på hvordan elevmedvirkningen i skolen skal gjennomføres, annet enn at den gir elevene rett til å medvirke, er læreren den fremste premissleverandøren av elevmedvirkning i klasserommet. Det er læreren som den kompetente andre som må gi rammene for elevmedvirkning der eleven fortsatt er elev, og ikke er likestilt med læreren. En lærer med kompetanse i elevmedvirkning er ikke en lærer som overlater ansvaret til elevene, men inviterer de til å medvirke innenfor ansvarsområder de evner å bevege seg innenfor. Det er en lærer som har det overordnede ansvaret for faglig kunnskap og fremgang, men som også ønsker elevenes perspektiver og medvirkning som en berikelse for læringsmiljøet og den kunnskapen som skapes i klasserommet. Hvis man ønsker å styrke elevmedvirkningens status kunne man kanskje inkludert medvirkningskompetansen inn i læreplanen. I fag som samfunnsfag og de tilhørende programfagene kan det være en god ide å gjøre medvirkningskomponenten til en del av fagenes kompetansemål for å reflektere de overordnede målene med fagene. Det er grunn til å tro at det i et klasserom der det er kultur for elevmedvirkning vil lærere og elever være mer tilbøyelige til å gripe om elevmedvirkning og dens potensielle bidrag til danning, demokrati og deltakelse.

---

## 6. Konklusjon

Et stadig omskiftende verdenssamfunn der omfattende globalisering transformerer hvordan vi tenker om storsamfunnet, og forholder oss til det, har medført til nye utfordringer for demokratiet, og dermed nytt fokus på opplæring til demokrati. Demokratiske verdier og prinsipper har vært ledende i norske læreplaner siden 1950-tallet, og samfunnsfaget er det faget som fremfor alle har som mål å utdanne elevene til demokrati. Fremtidig deltakelse i demokratiet er et samfunnsfagets viktigste formål og på grunnlag av dette har kanskje samfunnsfaget et særlig intensiv til aktivt å involvere elevene gjennom elevmedvirkning. Følgende problemstilling har ligget til grunn for denne oppgaven:

**Hvilket innhold legger elever og lærere i begrepet elevmedvirkning? Og hvilke muligheter og begrensninger mener de medvirkningskomponenten har i samfunnsfagklasserommet?**

For å få svar på dette har jeg intervjuet en lærer i samfunnsfag- og politikk og menneskerettigheter, og til sammen syv elever fra de to klassene. Jeg har brukt fenomenologi som forskningsdesign der data er innhentet gjennom kvalitative forskningsintervjuer.

Informantene hadde ulike forståelser av begrepet elevmedvirkning. De fleste elevene, inkludert læreren forsto elevmedvirkning som at elevene skulle være med å ha *medbestemmelse*. Områdene for medbestemmelse involverte planlegging av undervisning og gjennomføring ved valg av arbeidsmåter. Selv om elevmedvirkning var et flertydig begrep for elevene, så sluttet i prinsippet informantene seg til lov- og planverkets forståelse av elevmedvirkning, sett bort i fra at ingen av informantene inkluderte medbestemmelse på hva som skulle vurderes i sin tolkning.

Tidligere forskning på elevmedvirkning viser til at det er ulike erfaringer med elevmedvirkning i norsk skole. Den formelle elevmedvirkningen ser ut til å være svak, mens den uformelle elevmedvirkningen er varierende: Elevundersøkelsen viser til at elevene i noe begrenset grad får være med å medvirke, mens Civic undersøkelsen viser til at elevene i studien svarte at de i relativt stor grad fikk medvirke. Informantene i denne oppgaven har gitt elevmedvirkning muligheter i forhold til den danningen skolen driver med, for motivasjon og engasjement i faget, samt relasjonen mellom lærer og elev. De aller fleste informantene

---

mente at elevenes medvirkning var positivt for tillitsforholdet mellom lærer og elev, og at læreren fikk mer respekt ved å avgi noe av ansvaret til elevene.

Læreren vurderte særlig praktiske forhold som en begrensning for medvirkning i klasserommet, og særlig tidsfaktoren ble fremhevet. Elevene uttrykte at de oppfattet manglende solidaritet, og ensidig fokus på hva som var best for egen, individuell læring som en særlig begrensning. De så elevmedvirkning som et middel til å sikre individets beste, og at dette ofte kunne komme på kollisjonskurs med hva som var best for klassen som gruppe. Elevmedvirkning har i teorien ingen begrensinger, men i praksis viser den seg å la seg vanskelig realisere slik intensjonen ser ut til å være fra utdanningsmyndighetenes side.

Elevene og læreren mente at elevene i begrenset grad fikk være med å medvirke på gjennomføring av undervisningen. De fikk av og til være med å bestemme for eksempel arbeidsmetoder der læreren åpnet opp for det. Medvirkning på hva som skulle vurderes var ansett for å være et område der elevene ikke fikk medvirke. Planlegging av undervisningen med tanke på tidspunkt for prøver var derimot et område der elevene hadde sterk medvirkning. Totalt sett hadde elevene altså relativt begrenset medvirkning. Det interessante her er derimot at på spørsmål om de ønsket mer elevmedvirkning så var elevene samstemte i sitt svar: Elevmedvirkning er bra, men til en viss grad. De ønsker noe elevmedvirkning, å få ytre sine meninger og bli hørt, men først og fremst er de opptatt av karakterer. De ønsker en opplæring som fører til at de oppnår gode karakterer, og slik de ser det er læreren mer kompetent til å ta ansvaret for at opplæringen skjer i tråd med dette. Dette i sammenheng med at elevinformantene i stor grad uttrykte at elevmedvirkning ofte kunne gagne individet på bekostning av fellesskapet, gjorde at elevene oppfattet denne begrensede elevmedvirkningen som tilfredsstillende. Derfor opplevde ikke elevene liten elevmedvirkning som noe negativt, snarere tvert i mot, de ønsket kun å medvirke til en viss grad. De ønsket ikke større grad av elevmedvirkning fordi de var bevisst på at med dette fulgte større ansvar, et ansvar de ikke følte at elevene var i stand til å ta uten at det ville gi negative konsekvenser for læringen. På veien mot gode karakterer tilla informantene læreren rollen som styrer av skuta, og læreren måtte navigere etter og få de helskinnet gjennom læreplansmålene. Og nettopp her ligger en stor utfordring for skolen, og særlig samfunnsfagene som kanskje fremfor alt er det faget i skolen med det største demokratimandatet: Å stimulere til større oppslutning om elevmedvirkning. Dette kan gjøres ved eksempelvis å gi elever og lærere opplæring i og til elevmedvirkning, og kanskje også å

---

inkludere elevmedvirkning i læreplanen, og gjøre begrepet mer håndfast enn det er i dag. Ved å gi medvirkningskomponenten tydeligere føringer for hvordan den skal utarte seg i praksis, og gjøre den til en del av ferdighetskompetansen til elevene, kan man gjøre elevmedvirkning til en mer naturlig del av skolehverdagen for både elever og lærere.

## 7. Kildeliste

Arneberg, P. & Briseid, L.G. (2008) *Fag og danning – mellom individ og fellesskap*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Banks, M. & Roker, D. (1994) *The political Socialization of Youth: Exploring the Influence of School Experience*, I Journal of Adolescence 17 1994 (ss.3-15).

Baune, T, Aarsnes. (2007) *Den skal tidlig krøkes... Skolen i historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Benson, L., Harkavy, I., & Puckett, J. (2007) *Deweys Dream. Universities and Democracies in an Age of Education Reform. Civil Society, Public Schools and Democratic Citizenship*. Philidelphia: Temple University Press.

Bergem, T. (2000) *Læreren i etikkens motlys*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.

Børhaug, K. (2005) *Hvorfor samfunnsfag?* i: K. Børhaug, A. B. Fenner & L. Aase (red). *Fagenes begrunnelser Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsesperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget (ss.171-182).

Børhaug, K. (2007) *Oppseding til demokrati. Ein studie av politisk oppseding i norsk skule*. Avhandling for graden doctor philosophiae (dr.philos.) Det psykologiske fakultet. Universitet i Bergen.

Dewey, J. (1916) *Demokrati og uddannelse*. Oversatt av Joakim Wrang 2005 Århus: Forlaget Klim.

Dewey, J. (1938) *Experience and Education: The 60th Anniversary Edition*. 1998: West Lafayette, Indiana: Kappa Delta Pi an International Honor Society in Education

Durkheim, E. (1956) *ChI: Education: Its nature and its Role*, I Education and Sociology 1956 (ss.61- 90).

Engelsen, B. U. (2002) *Kan Læring Planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor* Revidert utgave. 2002. Oslo: Gyldendal Akademisk.



- 
- Eriksen, E. O. (1995) *Introduksjon til en deliberativ politikkmodell.*, i: E. O. Eriksen (Ed). *Deliberativ Politikk. Demokrati i teori og praksis.* Oslo: Tano.
- Fink, H. (1969) *John Dewey.* I Hartnack, J & Sløk, J. (red.) København: Berlingske forlag.
- Hellesnes, J.(1997) “*Tilpasningsideologien, sosialiseringa og dei materielle ordingane*” i L. E. Dale (red). *Pedagogisk filosofi 1997* (ss.133.78).
- Illeris, K. (2006) *Læring.* Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Imsen, G. (1997) *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk.* Oslo: Tano Aschehoug.
- Imsen, G. (2005): *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P.A., Kristoffersen, L. (2005) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.* 3. utgave, 4 opplag 2009. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Klafki, W. (1985) *Tredje studie. En kritisk- konstruktiv didaktiks grundtræk i Dannelsesteori og didaktik – nye studiet.* Århus: Forlaget Klim.
- Klafki, W. (2002) *Dannelsesteori og didaktikk.* Århus: Forlaget Klim.
- Koritzinsky, T. (2006) *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring.* 2. Utgave 2006. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kresjsler, J. (2001) ”kap.3: *At undervise gennem selvbestemmelse. Om lærerens praksis i Spændingsfeltet mellom social ingeniærkunst og sand dialog*” i Kvernbeek, T. (red) *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (2001). Gyldendal.
- Kvale, S. (1997) *Det kvalitative forskningsintervju.* Oversatt av Anderssen, M. & Rygge, J. 1. utgave 1997, 6 opplag 2004. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. (1997) *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview.* Oversatt av Nake, B. 3. Opplag. København: Hans Reitzels Forlag.

---

Læreplanens Generelle del.

URL: [http://www.udir.no/Artikler/\\_Lareplaner/Den-generelle-delen-av-lareplanen/](http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/Den-generelle-delen-av-lareplanen/)

Læreplanen i Politikk, individ og samfunn.

URL: <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=179835>

Læreplanen i samfunnsfag. URL: <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=125640>

Mansbridge, J. (1999) *On the Idea That Participation Make Better Citizens*, in: S. L. Elkin & K. E. Soltan (Eds) *Citizen Competence and Democratic Institutions* . University Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.

Mikkelsen, R., Fjeldstad, D. & Ellingsen, H. (2002) *Demokratisk beredskap og engasjement hos elever i videregående skole i Norge og 13 andre land. Civic Education Study Norge 2002*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitet i Oslo. Oslo: Acta Didactica 4/2002

Møller, J., & Sundli, L. (2007) *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Ochoa-Becker, A. S. (1996) *Building a Rationale for Issue-Centered Education*. I (Red.): R.W. Ewans & D. W. Saxe. *Handbook On Teaching Social Issues* 1996. (ss.6-13).

Opplæringsloven. URL: <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>

Prinsipper for opplæringen. URL: [http://www.udir.no/Artikler/\\_Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa-i-Kunnskapsloftet/](http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa-i-Kunnskapsloftet/)

Rønning, W.(2003) *Elevmedvirkning i videregående opplæring. Evaluering av prosjekt Klasseledelse i Nordland*. Arbeidsnotat nr. 1919/2003 ISSN-nr: 0804-1873.

Selberg, G. *Främja elevers lärande genom elevinflytande*. Lund: Studentlitteratur.

Shor, I. (1992) *Ch1: Education is Politics: An Agenda for Empowerment*. I *Empowering Educaiton. Critical Teaching for Social Change*. University ad Chicago Press.

---

Silverman, D. (2005) *Doing qualitative research*. London: Sage Publications.

Skaalvik, E.M, Garmannslund, P. E og Viblemo, T. E (2009) *Analyse av Elevundersøkelsen 2009*.

Solhaug, T. (2003) *Utdanning til demokratisk medborgerskap*. Avhandling for graden dr. polit. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitet i Oslo. Oslo: Unipub AS

Solhaug, T.(2005) *Elevmedvirkning og danning i*: K. Børhaug, A. B. Fenner & L. Aase (red). *Fagenes begrunnelser Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsesperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget (ss. 225-237).

Solhaug, T. (2006) *Strategisk læring i samfunnsfag i*: E.Elstad & A. Turmo (red) *Læringsstrategier søkelys på lærerens praksis*, 2006. Oslo: Universitetsforlaget. (ss.227-44).

Svennson, P. (1997) Oppslagsord: ”Demokrati”, i Østerud, Ø., Goldman, K., Pedersen M. (red.) *Statsvitenskapelig leksikon*. Oslo: Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2002) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 2. Utgave 2002. Bergen: Fagbokforlaget.

Telhaug, A. (1982) *Norsk skoleutvikling etter 1945*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.

Tønnessen, R. & Tønnesen, M. (2007)*Demokratisk dannelse. Fagdidaktikk i samfunnskunnskap*, Bergen: Fagbokforlaget.

Østerud Ø. Engelstad, F. (2003): *Makten og demokratiet – en sluttbok fra Makt- og demokratiutredningen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Østerud, Ø. Goldmann K, Pedersen, M. (2004) *Statsvitenskaplig leksikon*. Oslo: Universitetsforlaget.

Aase, L. (2005) *Skolefagenes ulike formål – danning og nytte i*: K. Børhaug, A. B. Fenner & L. Aase (red). *Fagenes begrunnelser Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsesperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget (ss.15-27).

---

Aasen, P. (1999) *Det sosialdemokratiske prosjektet. Utdanningsreformer i Sverige og Norge etter krigen.*, I A. O. Telhaug & P. Aasen (red) *Både - og. 90 tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

---

## 8. Vedlegg

### 8.1 Vedlegg 1

#### 8.1.1 Intervjuguide lærer

##### Innledende spørsmål

1. Kan du si litt om din utdanningsbakgrunn?
2. Hvorfor valgte du læreryrket?
3. Hva legger du vekt på når du planlegger samfunnsfagtimene?
  - Tema. Arbeidsmåter etc.
4. Hva ønsker du at elevene skal få ut av samfunnsfagtimene?
5. Føler du at samfunnsfaget har et dannelsesmandat?

##### Klasseromsklima og kommunikasjon/dialog

1. Hvordan opplever du klasseromsmiljøet i samfunnsfagtimene?
2. Føler du at elevene i samfunnsfagtimene fritt kan uttrykke deg selv og si dine meninger selv om de er forskjellig fra dine eller de andre elevenes?\*
3. Føler du at du som lærer oppmuntret til å ta egne personlige standpunkt og meninger i samfunnsfag?\*
4. Føler du at det er god kommunikasjon (dialog) mellom lærer og elever i samfunnsfagtimene?
  - Er det god kommunikasjon mellom elevene?
  - Er det mye samtale mellom lærer og elever, og mellom elever i samfunnsfagtimene?
5. Diskuterer dere mye i samfunnsfagtimene?
  - Om hva? Eksempler.
6. Oppmuntret elevene til å stille og svare på spørsmål i samfunnsfagtimene?
7. Er kommunikasjon mellom lærer og elev viktig?

##### Elevmedvirkning

1. Er du som lærer opptatt av å se elevenes perspektiv?
  - Hvorfor/ Hvorfor ikke?
2. Hvordan forstår du/ Hva legger du i begrepet elevmedvirkning?
3. Hva betyr "aktiv deltakelse" for deg?
  - Føler du at aktiv deltakelse er relatert til din forståelse av elevmedvirkning?
4. Føler du at det er elevmedvirkning og fokus på dette her på skolen?
5. Føler du at det er elevmedvirkning i samfunnsfagtimene?
  - Kan du nevne noen eksempler?

- 
- Hva med i andre fag?
6. Synes du at elevmedvirkning er viktig?
    - Hvorfor/ Hvorfor ikke?
  7. Hvordan opplever du elevenes interesse og engasjement for elevmedvirkning?
  8. Hvordan opplever du andre læreres syn på/forhold til elevmedvirkning?
  9. Hvilke krav mener du det stilles til lærere i forhold til elevmedvirkning?
  10. Hvilke krav mener du det stilles til elevene i forhold til elevmedvirkning?
  11. Har elevene forutsetninger for å kunne være med på å planlegge undervisning, arbeidsmåter, hva som skal vurderes etc.?
  12. Får elevene være med på å bestemme hvilke arbeidsmåter dere skal ha i samfunnsfag?
  13. Får elevene være med på å bestemme når dere skal ha prøver/Innleveringer?
  14. Får elevene være med på å bestemme på hva som skal vurderes på prøver/innleveringer/muntlige fremlegg i samfunnsfag?
  15. Tror du at elevmedvirkning kan være med på å fremme motivasjon, innstas og engasjement i egen læring?
    - Hvorfor/ Hvorfor ikke?
  16. Er elevmedvirkning en naturlig del av samfunnsfagklasserommet?
  17. Hvilke utfordringer ser du i forhold til elevenes medvirkning i samfunnsfag?
  18. Er det noe du føler begrenser bruk av elevmedvirkning?
  19. Hva opplever du som positivt med elevmedvirkning?
  20. Hva opplever du som negativt med elevmedvirkning?
  21. Hva mener du om elevmedvirkning i forhold til elevenes danning?
  22. Tror du elevmedvirkning påvirker elev-lærer forholdet?

\*Spørsmålene er helt, eller delvis basert på spørsmål fra Civic Education Study 2002.

---

## 8.2 Vedlegg 2

### 8.2.1 Intervjuguide elever

#### Klasseromsklima og kommunikasjon/ dialog

1. Hvordan opplever du klasseromsmiljøet i samfunnsfagtimene?
2. Føler du at du i samfunnsfagtimene fritt kan uttrykke deg selv og si dine meninger selv om de er forskjellig fra lærerens eller de andre elevenes?\*
3. Hender det at du er uenig med læreren?\*

  - Hva gjør du da?
  - Føler du at du kan være uenig med læreren?

4. Føler du at du blir oppmuntret til å ta egne personlige standpunkt og meninger i samfunnsfag?\*

  - Tror du dette gjelder for de andre elevene også?
  - Gjelder dette i andre fag?

5. Føler du at læreren og de andre elevene respekterer meningene dine?\*
6. Føler du at det er god kommunikasjon (dialog) mellom lærer og elever i samfunnsfagtimene?

  - Er det god kommunikasjon mellom elevene?
  - Er det mye samtale mellom lærer og elever, og mellom elever i samfunnsfagtimene?

7. Diskuterer dere mye i samfunnsfagtimene?

  - Om hva? Eksempler.

8. Oppmuntres elevene til å stille og svare på spørsmål i samfunnsfagtimene?

#### Elevmedvirkning

1. Hvordan forstår du/ Hva legger du i begrepet elevmedvirkning?
2. Hva betyr "aktiv deltakelse" for deg?

  - Føler du at aktiv deltakelse er relatert til din forståelse av elevmedvirkning?

3. Føler du at det er elevmedvirkning her på din skole?
4. Føler du at det er elevmedvirkning i samfunnsfagtimene?

  - Kan du nevne noen eksempler?
  - Hva med i andre fag?

5. Synes du at elevmedvirkning er viktig?

  - Hvorfor/ Hvorfor ikke?

6. Føler du at læreren er opptatt av elevenes meninger og perspektiv?
7. Hvilke krav mener du det stilles til lærere i forhold til elevmedvirkning?
8. Hvilke krav mener du det stilles til elevene i forhold til elevmedvirkning?
9. Synes du det er viktig at elevene får være med å bestemme i samfunnsfag?

  - Hvorfor/ Hvorfor ikke?

10. Får elevene være med på å bestemme hvilke arbeidsmåter dere skal ha i samfunnsfag?
11. Får eleven være med på å bestemme når dere skal ha prøver/Innleveringer?

- 
12. Får elevene være med på å bestemme på hva som skal vurderes på prøver/innleveringer/muntlige fremlegg i samfunnsfag?
  13. Tror du at elevmedvirkning kan være med på å fremme motivasjon, innstas og engasjement i egen læring?  
Hvorfor/ Hvorfor ikke?
  14. Hvilke utfordringer ser du i forhold til elevmedvirkning i samfunnsfag?
  15. Er det noe du føler bergrenser bruk av elevmedvirkning?
  16. Hva opplever du som positivt med elevmedvirkning?
  17. Hva opplever du som negativt med elevmedvirkning?
  18. Tror du elevmedvirkning påvirker elev-lærer forholdet?

\*Spørsmålene er helt, eller delvis basert på spørsmål fra Civic Education Study 2002.



---

## 8.3 Vedlegg 3

### 8.3.1 Samtykkeerklæring - Foresatte

#### **Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave**

Jeg er masterstudent i samfunnsdidaktikk ved Universitetet i Oslo og skal fra januar 2010 gå i gang med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er elevmedvirkning, og jeg skal undersøke hvilket innhold lærere og elever legger i elevmedvirkning, og hvilke muligheter og begrensinger disse to gruppene ser i forhold til sin egen situasjon. Jeg er interessert i å finne ut om det er forskjeller og likheter i hva lærere og elever legger i begrepet elevmedvirkning, og hvordan elevmedvirkning skjer i samfunnsfagklasserommet.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 5-10 personer, både elever og lærere. Spørsmålene vil dreie seg om hva elevmedvirkning betyr, meninger om elevmedvirkning, og hvordan denne utarter seg i klasserommet. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og eleven har mulighet til å trekke seg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2010.

Dersom eleven har lyst å være med på intervjuet, og du som forelder godtar dette er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 40 07 05 89, eller sende en e-post til [fridev@student.uio.no](mailto:fridev@student.uio.no). Du kan også kontakte min veileder Rolf Mikkelsen ved institutt for lærerutdanning og skoleutvikling på telefonnummer 22 85 77 18.

Med vennlig hilsen  
Fride Valen  
Gunnar Schjelderupsvei 11J  
0485 Oslo

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av elevmedvirkning og godtar at mitt barn intervjues.

Signatur .....

---

## 8.4 Vedlegg 4

### 8.4.1 Samtykkeerklæring – Elever/Lærere

#### **Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave**

Jeg er masterstudent i samfunnsdidaktikk ved Universitetet i Oslo og skal fra januar 2010 gå i gang med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er elevmedvirkning, og jeg skal undersøke hvilket innhold lærere og elever legger i elevmedvirkning, og hvilke muligheter og begrensinger disse to gruppene ser i forhold til sin egen situasjon. Jeg er interessert i å finne ut om det er forskjeller og likheter i hva lærere og elever legger i begrepet elevmedvirkning, og hvordan elevmedvirkning skjer i samfunnsfagklasserommet.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 5-10 personer, både elever og lærere. Spørsmålene vil dreie seg om hva elevmedvirkning betyr, meninger om elevmedvirkning, og hvordan denne utarter seg i klasserommet. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2010.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 40 07 05 89, eller sende en e-post til [fridev@student.uio.no](mailto:fridev@student.uio.no). Du kan også kontakte min veileder Rolf Mikkelsen ved institutt for lærerutdanning og skoleutvikling på telefonnummer 22 85 77 18.

Med vennlig hilsen  
Fride Valen  
Gunnar Schjelderupsvei 11J  
0485 Oslo

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av elevmedvirkning og ønsker å stille på intervju.

Signatur .....





